



**PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARINA ETKİSİ**

EBRU AMİL TÜLÜCE

**Yüksek Lisans Tezi
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ
2016**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN GÖRSEL SANATLAR
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

(The Effect of Visual Arts Teachers' Academic Achievement And Attitudes For
Project Based Learning Method)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru Amil TÜLÜCE

Danışman: Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ

ERZURUM
Mart, 2016

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ danışmanlığında, Ebru Amil TÜLLÜCE tarafından hazırlanan “Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışma 03 /03/ 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi :Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ

İmza:.....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN

İmza:.....

Jüri Üyesi :Yrd.Doç.Dr. Şeyda Eraslan TAŞPINAR

İmza:.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14.03.2016

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

14/03/2016

Ebru Amil TÜLLÜCE

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Ebru Amil TÜLÜCE

2016, 99 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

Nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan deneysel yöntemin, ön test son test kontrol gruplu deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı güz yarısında bir devlet üniversitesinin güzel sanatlar eğitimi bölümü resim iş eğitimi öğretmenliğinde öğrenim gören 64 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında denekleri eşleştirme yöntemi tercih edilmiştir. Gruplar oluşturulurken random atama yapılmış ve gruplar karma bir şekilde oluşturulmuştur.

Araştırmada verilerin elde edilmesinde iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini kontrol etmek için akademik başarı testi; temel tasarım dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için ise “Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Dersler deney grubunda Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımına uygun olarak, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretime dayalı olarak işlenmiştir. Çalışma grubu ile deneysel çalışma 5 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle verilerin parametrik testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların veri toplama araçlarından elde edilen puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için normallik testi ile basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin analizinde ön testler arasında farklılık olup olmadığını kontrol etmede bağımsız örneklem t-testi, ön testleri kontrol altına alarak son testleri karşılaştırmada ise tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

Bulgular Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve temel tasarım dersi tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede kullanılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Proje tabanlı öğrenme, görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitimi, yapılandırıcılık

ABSTRACT

POST-GRADUATE THESIS

THE EFFECT OF PROJECT BASED LEARNIN METHOD ON ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDE OF PRESERVICE VISUAL ARTS TEACHERS

Ebru Amil TÜLÜCE

2016, 99 pages

The aim of this study is to analyze the effect of Project Based Learning method on academic success and attitude towards course of pre-service visual arts teachers.

The study was carried out with pre-test post-test control group pattern of experimental method which is among quantitative research methods and the study group is composed of 64 pre-service teachers who have education at art teaching department of fine arts education at a state university in fall semester of 2015-2016 academic year. Subject matching method was preferred in forming experiment and control groups in the study. Random assignment was done while forming the groups and groups were created in shuffle.

Two data collection tools were used in obtaining the data. Academic success test was used for detecting the effect of Project based learning on academic success of pre-service teachers; “Students’ Attitude Scale towards Basic Design Course”. Courses were done in compatible to Project Based Learning method in experiment group and according to traditional method in control group. Experimental study lasted 5 weeks with experiment group.

In data analysis process, it was first of all controlled whether data, assumptions of parametric tests are met or not. Normality test and skewness-kurtosis values were analyzed in order to determine whether scores of participants in experiment and control group obtained from data collection tools have normal distribution or not and it was determined that data have normal distribution. In controlling whether there is difference between pre-tests in data analysis independent samples t-test was used and in comparing post-test with control of pre-tests on way covariance analysis was used.

Findings show that Project Based Learning method has positive effect on academic success and basic design course attitude of pre-service teachers. Depending on research results, it can be said that Project Based Learning method should be used in education of visual arts teacher.

Key Words: Project based learning, visual arts education, art teaching, constructivism

ÖNSÖZ

Dünyada her alanda yaşanan hızlı değişime eğitimin ayak uydurması hatta önüne geçmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin amacı öğrenenlere mevcut bilgileri olduğu gibi aktarmanın çok ötesinde onları bilgiye ulaştıracak yöntemleri kazandırmak olmalıdır. Bu nedenle ülkemizin de öncelikli hedefi bu amaca uygun öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Öğretmen yetiştirmede Proje Tabanlı Öğrenme yöntemine dayalı gerçekleştirilen bu çalışma ile alana katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında yakın ilgi ve yardımlarını gördüğüm ve bana her zaman destek olan, yol göstereni tez süresince çalışmalarımı izleyen ve yönlendiren danışmanım Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca yetişmemde emeği olan tüm hocalarıma saygı ve şükranlarımı bildirmek isterim. Araştırma sürecinde verilerin analizlerinde önemli katkıları olan Dr. Adnan TAŞGIN'a da teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu çalışmada uygulamaları gerçekleştirdiğim ve veri topladığım Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi birinci sınıflarına da bu çalışma boyunca yanımda oldukları için teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma boyunca bana destek olan eşime, aileme ve son olarak beni yetiştiren anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama destek olan Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Programına da ayrıca teşekkür ederim.

Erzurum - 2016

Ebru Amil TULÜCE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
2.1.1. Görsel sanatlar eğitimi	6
2.1.2. Görsel sanatlar eğitiminin önemi ve amaçları	7
2.1.3. Proje	8
2.1.3. Proje tabanlı öğrenme	9
2.1.4. Proje tabanlı öğrenmede öğretmenin rolü	11
2.1.5. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamaları	14
2.1.6. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının felsefi ve kuramsal temelleri	15
2.1.7. Proje tabanlı öğrenmenin sınırlılıkları	18
2.1.8. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında değerlendirme	19
2.1.9. Görsel sanatlar eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı	19
2.1.10. Konuyla ilgili belli başlı araştırmalar	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Çalışma Grubu	30
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Akademik başarı testi	32
3.3.2. Temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum ölçeği (TTDYÖTÖ).....	33
3.4. Verilerin Analizi.....	34
3.4.1. Akademik başarı testine ilişkin normallik analizleri.....	35
3.4.2. Temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normallik analizleri	36
3.5. Deneysel İşlem.....	39

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	43
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	43
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	46

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	51
5.1. Sonuçlar	51
5.2. Öneriler	53
KAYNAKÇA	55
EKLER.....	62
EK 1. Akademik Başarı Testi	62
EK 2. Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği	70
EK 3. Temel Tasarım Dersi İçin Proje Temelli Ders Planı	72
EK 4. Madde Analizleri.....	77
EK 5. Çalışma Takvimi	80
EK 6. Ölçek Kullanma İzni	81
EK 7. Proje Çalışmalarından Örnekler (Erzurum'da bulunan tarihi eserlerdeki süsleme öğeleri ve tasarım çalışması)-I	82
ÖZGEÇMİŞ.....	86

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1.	PTÖ Yönteminin Aşamaları ve Yapılacak İşlemler.....	14
Tablo 3.1.	Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi.....	30
Tablo 3.2.	Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	31
Tablo 3.3.	Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testine İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	35
Tablo 3.4.	Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testine İlişkin Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	35
Tablo 3.5.	Akademik Başarı Testine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri.....	36
Tablo 3.6.	Deney ve Kontrol Gruplarının Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	37
Tablo 3.7.	Deney ve Kontrol Gruplarının Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	37
Tablo 3.8.	Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri	38
Tablo 4.1.	Akademik Başarı Testine İlişkin Regresyon Eğimi	43
Tablo 4.2.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarına Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları.....	44
Tablo 4.3.	Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları	44
Tablo 4.4.	Akademik Başarı Testi Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu.....	45
Tablo 4.5.	Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	46
Tablo 4.6.	Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğimi.....	48
Tablo 4.7.	Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarına Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 4.8.	Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları	49

Tablo 4.9. Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu	50
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. PTÖ öğrenenin rolü..... 13



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

KKEF	: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
ÖSKD	: Ön-Test Son-Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen
PTÖ	: Proje Tabanlı Öğrenme
TTDYÖTÖ	: Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu araştırmada; proje tabanlı öğrenmenin görsel sanatlar öğretmenleri adaylarının akademik başarı ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bu bölümde; yapılması düşünülen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları belirtilecek, araştırmaya dair önemli kavramlar açıklanacaktır. Literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda yapılması düşünülen araştırmanın kuramsal temeline değilenecek ve tanımlara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji hızla değışmekte ve gelişmektedir. Bu gelişmelerle birlikte eğitimde de yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Eğitimin amaçlarından birisi öğrenenlere bilgileri direkt vermek yerine onlara bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmektir. Bu şekilde özgün ürünler ortaya çıkarabilecek çalışmalarının sonucunda özgüven duyacak bireyler yetişmiş olacaktır. Görsel sanatlar öğretmenleri yetiştiren kurumlarda bireylerin alanlarıyla ilgili becerilerinin gelişmesine katkı getiren derslerden biri olan temel tasarım dersi proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yaklaşımının kullanımına olanak sağlayan ve hatta bu yaklaşımın kullanımına ihtiyaç duyulan bir derstir diyebiliriz. Bu yüzden bu derste diğer tüm alanlarda da kullanılabilir; PTÖ yaklaşımının büyük bir yere sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Türkiye’de 2004 yılından itibaren uygulamaya başlanan ve yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı eğitim programı, öğrencilerin düşünen, araştırmalar yaparak bilgiye kendisi ulaşabilen ve anlamlandırabilen bireyler olarak yetişebilmesini ve gerçek hayatta karşılaşılan problemlere karşı çözümler üretebilen bir altyapı ile donatılmalarını hedeflemektedir (Kaşarcı, 2013, s.2). Bu hedeflere bakıldığında, PTÖ öğrenmenin temelinde yatan kazanımların görsel sanatlar öğretmenleri adaylarının temel tasarım dersinde bu yaklaşımı kullanmaları uygundur diyebiliriz. Öğrenenlerin aktif katılımlarının sağlanamadığı bir eğitim ortamı beklenen düzeyde bir öğrenmeyi

güçleştirecektir. Bu nedenle günümüzde öğreten merkezli eğitim anlayışı yerini toplumların eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilen, öğrenen merkezli eğitim yaklaşımlarına bırakmıştır. Artık bilgiyi günlük hayata aktarabilen ve kullanabilen, düşünme becerileri gelişmiş bireylerin topluma kazandırılmasında bu alternatif eğitim yaklaşımlarının büyük bir önemi bulunduğu anlaşılmıştır. Bu gelişmeler eğitimin diğer bütün alanlarında olduğu gibi kuram ve uygulama açısından görsel sanatlar eğitiminde de artık geleneksel eğitim anlayışlarının yerine alternatif eğitim uygulamalarının zorunluluğunu kaçınılmaz bir hale getirmiştir.

PTÖ öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak yapılandırmacı yaklaşım niteliği göstermektedir. Bununla birlikte PTÖ'nün yaygın olarak görülen bir modeli yada kuramı yoktur. Bu nedenle çok çeşitli PTÖ araştırma ve geliştirme faaliyetleri ortaya çıkmıştır. Bu durum PTÖ ile ilgili yapılan araştırmalarda çeşitli zorluklara yol açmaktadır. Örneğin neyin PTÖ olduğunu değerlendirmek zordur (Çakmak, 2012). PTÖ olarak adlandırılmadığı halde PTÖ olan uygulamalar bulunmaktadır. Pproblem temelli öğrenme, amaçlı öğrenme gibi adlar alan bu uygulamalar buna verilebilecek örneklerden birkaçıdır.

Bu süreçte öğreten öğrenenlerin kendi ilgileri doğrultusunda belirleyecekleri proje konuları ile ilgili çalışmalarında rehberlik görevi üstlenmesi ve projeleri atölye veya sınıfta birlikte belirlemeleri gerekmektedir. Belirlenen proje konularının uygulama aşamasında ise öğrenenler ön planda iken, öğretenler ise arka planda rehberlik görevi üstlenirler.

Bu araştırmada, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının PTÖ becerilerine ilişkin bir betimleme yapılmaya çalışılacak, ayrıca temel tasarım dersine yönelik yaratıcılıklarında proje tabanlı öğrenmenin etkisi üzerinde durulacaktır.

Bu anlayış doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

PTÖ yönteminin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma PTÖ yönteminin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen denenceler sınanmıştır.

1. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı sınav puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı sınav puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.
2. Deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutum sınav puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum sınav puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede PTÖ yönteminin akademik başarı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkililiğinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma bir kaç açıdan önemli görülmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin temel amacı öğrencilere, mevcut bilgileri olduğu gibi aktarmaktır. Günümüzde bu anlayış yerini öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına bırakmaktadır. Artık öğretmenin rolü değişmiş ve öğrencilere sadece bilgi aktarma yerine, onları bilgiye ulaştıracak yöntemleri kazandıran bir hale gelmiştir. Eğitim sisteminde yaşanan bu değişimden görsel sanatlar eğitimi de etkilenecek öğrenci merkezli bir duruma gelmiştir.

Görsel sanatlar eğitiminin genel eğitim içerisinde vazgeçilmez bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Çağımızın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap veremeyen geleneksel yöntemlerin etkin olduğu ve öğrenenin aktif olarak katılmadığı bir eğitim ortamında sanat eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu anlamda sanat eğitiminde de öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışı yerine yeni eğitim anlayışlarına uygun öğrenci merkezli yaklaşımlar ön plana çıkarılarak uygulanmalıdır. Çünkü alternatif olarak sunulan bu yaklaşımların amacı, bilginin yaşama aktarılması ve öğrenmeyi öğrenmek amacıyla düşünebilme beceri ve uygulayabilme

gelişimini sağlamaktır. Bu durum görsel sanatlar eğitiminde de alternatif yöntem arayışlarına gidilmesini mecburiyet haline getirmektedir.

Öğrenci merkezli olarak öğrencinin etkin katılımını hedefleyen, öğrencinin düşüncelerine önem verilen, bilginin günlük hayat ile örtüşerek anlamlı bir hale getirildiği bir eğitim ortamı hazırlamak öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamanın yanı sıra hayat boyu kullanabileceği becerilerde sahip olmasını sağlayacaktır. Öğrencileri bu anlayış doğrultusunda eğitim verebilmek için öğretmen eğitiminde bu yöntemlerin uygulaması büyük bir önem kazanmaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmeni adaylarının eğitimine yönelik alternatif yöntem olarak değerlendirilebilecek proje tabanlı uygulamaya ilişkin bu araştırmanın önemli olduğu ileri sürülebilir.

Bunun yanı sıra görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme lisans programında birinci ve ikinci dönemlerde okutulan temel tasarım dersi, öğrenenlerin kendi yaşantıları yoluyla, bireysel farklılıkların gerçekleştirilebilmesine de olanak tanıyarak sanatsal yaratıcılık ve problem çözme, görme ve düşünme alışkanlıklarından sıyrılarak, kendi bilişsel ve duyuşsal potansiyellerini tanımaya yönelmeyi amaçlarken; onları hem genel, hem de alana özgü bir bilinç geliştirmelerine imkan tanır (Seylan, 2005, s. 23). Bu özellikleri ile temel tasarım dersi araştırma için özellikle neden bu dersin seçildiğini de açıklamaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik etkileri ilkokul ve ortaokula kadar inen ve sanat eğitimine bir başlangıç dersi özelliği taşıyan bu derse yönelik çalışmalar öğretmen eğitiminde geleneksel eğitim anlayışının dışında farklı bakış açıları kazandırması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ile,
2. 2015-2016 güz döneminde "Temel Tasarım-I" dersi bağlamı ile ve
3. Araştırmada, kullanılacak veri toplama araçlarındaki verilerle sınırlı olacaktır.

1.5. Tanımlar

Proje Tabanlı Öğrenme: Son yıllarda öğretimde çağdaş yaklaşımlar arasında gösterilen PTÖ'nin, yirminci yüzyılın başlarında John Dewey tarafından da üzerinde durulan bir konu olduğu görülmektedir. Diğer yandan PTÖ'nün geçmişteki proje uygulamalarının bir sentezi olduğu söylenebilir (Doğanay ve Tok, 2007). PTÖ yaklaşımı, öğrenenlerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri sınıf ortamında farklı yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri sınıf ortamında farklı disiplinlerle bağlantı kurarak ve bir senaryo çerçevesinde ele alarak çözmeye çalıştıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Başbay, 2010).

Geleneksel Öğretim: “Önceden belirlenmiş bilgileri aktarmaya dayalı, doğrudan öğretimin kullanıldığı, ders içeriğinin çoğunlukla ders kitaplarından alındığı, öğrencilerin pasif durumda olduğu, bilgilerin sorgulanmadığı, öğretmen merkezli öğretim” (Deryakulu, 2001, s.53).

Temel Tasarım: Temel tasarım 19. yy'ın eski üsluplarını taklit ederek, onlara dayanan araştırmalar yerine, tümüyle soyut araştırmalar ve belirli bir işleve yönelik olmayan çalışmalar yapmayı benimseyen öğretimdir (Sözen ve Tanyeli, 1992). Başka bir tanıma göre de temel tasarım “çeşitli sanat dalları arasındaki ilişkileri ve bunlara ilişkin ortak yasaları, kuralları, yöntemleri göz önünde bulundurarak belirli bir sanat dalındaki ilkeleri öğretmeyi amaç edinen disiplindir (Hasol, 1990).

Görsel Sanatlar Eğitimi: Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini yaratıcı becerilerini kullanarak iki veya üç boyutlu tasarım yapabilme bilgi ve becerisini kazandırmanın yanı sıra, sanat eserlerini değerlendirmek için gerekli ölçüleri ve kavramları kazanmak konusunda onlara yardımcı olmak amacıyla yapılan eğitimidir (Özsoy, 2015).

Akademik Başarı: Belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyi (Demirel, 2012, s.7).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kuramsal çerçevenin ele alındığı bu bölümde PTÖ'nin tanımı, bu öğrenme türünde öğretmenin ve öğrencinin rollerinin neler olduğu, aşamalarının neler olduğu, felsefi ve kuramsal temelleri, avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu ele alınacaktır. Bunların yanı sıra PTÖ yaklaşımlarının görsel sanatlar eğitimindeki uygulanabilirliği ve önemi üzerinde de durulacaktır.

2.1.1. Görsel sanatlar eğitimi

Resimden, heykele, mimarlıktan, grafik sanatlara, endüstri tasarımdan, uygulamalı sanatlara kadar oldukça geniş bir alanı kapsayan bir disiplindir. Bu dalların tümüyle ilgili olarak Okulöncesinden Yükseköğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kurumsal ve uygulamalı çalışmalara "Görsel Sanatlar Eğitimi" ya da Sanat Eğitimi demek yeterli olacaktır (Kırışoğlu, 2002, s. 25).

Sanatsal öğrenme sürecinde öğrenene düşünme, eleştiri ve yaratıcılık gibi karmaşık bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirme fırsatı sunulur. Görsel Sanatlar Eğitimi bireyin genel eğitimi içerisinde önemli ve özel bir yere sahip olmasının yanı sıra herkes için gerekli bir disiplindir. Sanatsal öğrenme sürecinde düşünme eylemden, eleştiri üründen, yaratıcılık bilgiden ayrılmaz. Bu yolla sanatı öğrenen kişinin ussal yetileri, estetik bağlamda eleştirel gücü, düşünme kapasitesi gelişir (Kırışoğlu, 2014, s. 9).

Sonuç olarak Görsel Sanatlar Eğitimi, bireyin sözsüz düşünme yeteneğini, algıyı, hayal kurmayı ve hayal olarak zihinde belirenleri gerçekleştirmeyi sağlar ve bir şeyler yaratılmasına yardımcı olur.

2.1.2. Görsel sanatlar eğitiminin önemi ve amaçları

Görsel sanatlar eğitimi öğrenenin yaratıcı yönünü geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bir süreç içerisinde öğrenen özgür düşünme ve özgür çalışmaya yönelterek kendini sanatsal bir dille ifade etmesi sağlanır. Toplumlar üreten, analiz sentez yapabilen, eleştiren, estetik yönden gelişmiş, yeniliklere açık bireylere duyduğu ihtiyaç her gün artmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminin öğrenenin kendini sanatsal ifade edebildiği bir ortam sağladığı ve öğrenenlerin kişiliğinin gelişmesinde, kendine güvenmesinde önemli rol oynadığı için bu anlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Uygulama ağırlıklı oluşu nedeniyle öğrenenler derslerde işbirliği, paylaşma, sorumluluk, düzen, çeşitli malzemeyi kullanabilme becerisi kazandırma konularında bilinçlenir. Görsel sanat eğitimi öğrenenlere özgür düşünebilme yetisi kazandırabilmenin yanı sıra, ulusal ve evrensel değerleri bilme, barışçı, insancıl, yaratıcı, topluma uyumlu, çevresine saygı duyan bireyler kazandırmayı da amaçlar. Öğrenenlerin karşılaştıkları yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirebilmelerine olanak sağlar.

Görsel Sanatlar Eğitiminin İlkeleri

Görsel sanatlar eğitiminin saptanan amaçlarına ulaşabilmesi için bir takım temel ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler şu şekildedir;

- Her bireyin yaratıcı özelliği vardır.
- Çocukların algı, bilgi ve becerilerindeki bireysel farklılıkları uygulama çalışmalarında göz önünde tutulmalıdır.
- Uygulamalı çalışmalarda iki ve üç boyutlu çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Farklı disiplinlerle beraber genel eğitim içerisinde bireyin yetişmesine olanak sağlar.
- Geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında farklı öğretim yöntem ve teknikler ile derslerin işlenmesi dersi zenginleştirir.
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta temel ilkesi doğrultusunda gelişim basamakları dikkate alınarak düzenlenir.
- Sürecin sonu değil süreç boyunca, sınıftaki bütün çocukların gelişimleri,

bireysel farklılıkları dikkate alınarak alternatif değerlendirme yöntemleri ile performansı değerlendirilir.

2.1.3. Proje

Zaman zaman ödev yerine de kullanılan proje kavramı farklı büyüklüklerde etkinlikleri kapsayan karmaşık görevlerdir. Bu görevler, zorlayıcı soru ya da problemlere dayanır, öğrenciler tasarım, problem çözme, karar verme ya da inceleme faaliyetlerinde yer alır, öğrencilere uzun bir süre çalışma fırsatı verilir ve gerçekçi ürünler oluşturulur (Thomas, 2000).

Literatür de çeşitli tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlara göre proje, genellikle bireysel ya da bazen grup olarak öğrencilerin tamamlaması gereken bir görev ya da bir dizi görevdir (Petty, 1993). Diğer bir tanımda da proje, bir kavram ya da becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin bireysel ya da grup formatında yaptıkları çalışmalar olduğu belirtilmiştir (Saracaloğlu, vd. 2006). Özellikle uzun süren proje çalışmalarında öğrenenler grupla birlikte ekip halinde çalışmalarını gerekir. Bu sürenin sonunda öğrenenler yeni bilgilere ulaşarak, beceriler geliştirebilmeliler, elde ettikleri bu bilgi ve becerileri doğrultusunda da ortaya bir ürün koymalıdır. Dolayısıyla akademik anlamda gelişimlerine ve ilerideki meslek yaşamlarına hazırlayacak bu deneyimin bir ürünle sonlandırılması süreç içerisindeki gelişimlerini yansıtacağı için son derece önemlidir.

Burada belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için şu soru akla gelmektedir, proje görevlerinin özellikleri neler olmalıdır?

Thomas'a (2000) göre projelerin özellikleri şu şekilde olmalıdır.

- Projeler öğrencilerin yapılandırmacı bir araştırmada yer almasını sağlamalıdır. Projenin merkezi faaliyetleri kapsamında öğrenciler bilgileri yapılandırmalıdır.
- Projeler önemli ölçüde öğrenciler tarafından yönlendirilmelidir. Bu projelerde öğrenciler seçim yaparlar, çalışma süreleri vardır ve sorumluluk üstlenirler. Bu özellikler geleneksel projelerde bulunmamaktadır.
- Projeler gerçekçidir. Projeler özgünlük sağlayan özellikler içermektedir. Bu özellikler, konu, görevler, öğrencinin oynayacağı rol, projenin gerçekleşeceği

bağlam, öğrencilerin projede beraber çalışacağı kişiler, üretilecek ürünler, proje sonucunda üretilecek ürünlerin hedef kitlesi ya da ürünlerin (performansların) değerlendirilmesinde kullanılacak olan ölçütlerdir (Petty, 1993).

2.1.3. Proje tabanlı öğrenme

İlgili alanyazın araştırmasında proje tabanlı veya proje tabanlı öğrenme yaklaşımları ile ilgili çeşitli tanımlarla karşılaşmaktayız. Bu tanımlara göre PTÖ, öğrencilerin gerçek problemlerin araştırılmasında kullandıkları, kapsamlı, yapısalcılık tabanlı bir yaklaşımdır. (Sidman-Taveau ve Milner-Bolotin, 2001; Esmail, 2006, s.64). Diğer bir tanımda ise PTÖ öğrenci açısından tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme yaklaşımı; öğretmen açısından ise öğrenciyi merkeze alan ve gerçek yaşam ortamlarını sınıfa taşıyarak öğrencileri projeler çerçevesinde çalıştırırken, onların disiplinler arası ilişki kurmalarını sağlayan bir öğretim yöntemidir (Atıcı ve Polat, 2010, s.123). Küçüköğlü'na (2007, s.13) göre ise proje tekniği, bir sorunun çözümünü kurgulama, planlama, uygulama ve sonucu gözleyip sunma olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar içinde ortak vurgulanan tema ise PTÖ'nün öğrenmeyi projeler temelinde organize eden bir model olduğudur (Çakmak, 2012; 145).

PTÖ yaklaşımında, proje konusu doğrultusunda genel kavramlar, düşünceler ve bir disiplinin temel ilkeleri hedef olarak alınır. Öğrenenlerin işbirliği içinde yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeleri temele alınır. Bu yaklaşımda, hayattan kopuk sınıf ortamında, kısa pratiklerden oluşan öğretmen merkezli öğrenmeler yerine, uzun vadelerle yapılan öğrenme etkinliklerini disiplinler arası bağların kurulmasına, öğrenen merkezli ve çalışmalarını gerçek dünyadaki bütünleştirici bir öğrenme savunulur (Yurtluk, 2005, s.67).

PTÖ, tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır. PTÖ sürecinde öğrenciler, araştırmaları ve birikimlerini de öğrenme sürecinde kullanarak, bilgiyi inşa ederler, yeni kararlar alırlar ve böylelikle çalışmaya ve öğrenmeye yönelik motivasyonları artar, stratejik düşünme ve tahmin etme gibi diğer becerileri de gelişir (Saracaloğlu vd. 2006).

Öğrencinin merkez olduğu PTÖ uygulamalarında öğretene sadece rehberlik eder. Bunun için asıl çalışmayı yürüten öğrencilerin, süreçte neler yaptığını, hangi konuda sorun yaşadıklarını, sorunlarının nedenlerini, bunları nasıl çözdüklerini saptamak; öğrencilerin projelerini yönetirken grup içinde ve gruplar arası neler olup bittiğinin belirlenmesi, bu yöntemin daha başarılı uygulanmasına katkı sağlaması açısından önemlidir (Kalaycı, 2008, s. 89).

PTÖ'nin faydalarını incelediğimizde aslında ne kadar gerekli olduğunu da görmekteyiz. Saban (2002, s. 257)'a göre proje tabanlı öğrenmenin faydaları şunlardır:

- Projeler, öğrenenlere eğitim hayatlarında kullanabilecekleri pratik öğrenim deneyimlerini kazanmalarını sağlar.
- Projeler, bilgilerin gerçek hayatta kullanılmasına imkan tanır.
- Başarı ile tamamlanan projeler, öğrenenlerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına neden olur.
- Projeler, öğrencilerin öğrenmek için motivasyonlarını artırır ve onların daha sonraki projeleri için yeni ilgi alanları geliştirmelerini sağlar.
- Projeler, önemli konularda öğrenenlerin kendi başlarına karar alabilme becerilerini geliştirir.
- Projeler, öğrenmeyi öğrenenlerin sorumluluğuna bırakmaya neden olur.
- Öğrenmenin yaşam boyu olmasına imkan tanır.

Çakmak'da (2008, s.150) PTÖ'nün faydalarını şöyle sıralamıştır:

- Öğrenenler içerik ve süreci bütünleştirerek derinlemesine bir anlama durumu geliştirirler.
- Öğrenciler problemleri çözmek için birlikte çalışmayı öğrenirler. Bu birlikte çalışma süreci sorulara cevap bulmak için fikir paylaşmayı gerektirir,
- Bu yaklaşım sorumluluk ve birlikte çalışmayı gerektirir,
- Bu yaklaşımda öğrenciler farklı görevleri yerine getirdiğinden pek çok farklı öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

Yukarıda verilen maddeler incelendiğinde PTÖ'nün öğrenmenin kalıcılığını sağladığı, öğrenenlerin birlikte çalışma yaparak sorumluluklarının bilincine varmalarına ve süreç boyunca elde ettikleri bilgileri gerçek hayatta uygulama imkanı yakalamalarına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.4. Proje tabanlı öğrenmede öğretmenin rolü

Bilginin her an gittikçe artan bir şekilde üretilmesi teknolojinin sınırlarını zorlamakta ve bu durum diğer kurumlar gibi eğitim sistemini de bu gelişime uyum sağlamaya zorlamaktadır. Eğitimin her alanında artık öğrenci, okul ve sınıf ortamı içinde, bilgi depolanarak yaşama hazırlanan, öğretmenin anlattıklarını dinleyici ve pasif bir bilgi alıcısı konumunda değildir (Özden, 2002). Eğitim artık yaşamın içinde yaşam da artık okulun içindedir. Bu nedenle günümüz eğitim anlayışı artık çok daha aktif, günün teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmelerine açık, diğer disiplinlerle sürekli etkileşimi olan bir yapılanmayı gerektirmektedir. Bu yapılanma içinde eğitimci özellikleri ve eğitim sürecindeki üstlendiği rolü de değişmiştir. PTÖ, geleneksel öğrenme yaklaşımlarından farklı olarak öğretmene kolaylaştırıcı ve danışman rolünü verir; öğretmenin birincil amacı, öğrenciler kendi araştırmalarıyla uğraşırken onlara öğüt ve kaynak sağlamaktır (Moursund, 1999; Esmail, 2006, s.71).

Görsel sanatlar dersinde sınıfta/atölyede öğretmen, planlanan bir proje çalışmasında yaratıcılığın ve orijinalliğin ön planda olmasına dikkat eder. Öğreten ve öğrenen bir takımın üyeleri gibi proje konusunun belirlenmesi, araştırma için gerekli olan etkinliklerin planlamasından, öğrenme paylarını belirlemeye kadar olan süreçlerde birlikte çalışırlar. Her ne kadar birlikte bu etkinlikleri beraber çalışsalar bile öğretmen, öğrencileri dikkatlice gözlemler. Onların proje çalışması esnasındaki en belirgin ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları problemlere çözüm bulmak için neler yaptıklarını gözlemler (Çepni, 2008, s.137).

Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin çalışmaları aracılığıyla yaratıcılıklarını, özgün bir dille ifade ederek, kendilerini gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayan bir eğitim ortamıdır. Geleneksel eğitim anlayışından uzak bu ortamların oluşturulmasında alternatif yöntemlerden biri olan projeler, bir kavram ya da becerinin kazandırılmasına yönelik bir problemin çözümü için, planlı, belirli bir zaman dilimi içinde öğrencilerin özgür şekilde bireysel veya grup halinde yaptıkları çalışmalardır. Öğrencinin problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine özgür karar verebilmesi projenin temel özelliğidir (Aslantaş, 2008, s. 40).

Görsel sanatlar dersinde öğretmen ilk olarak projenin ana fikrini iyice özümsemiş olmalıdır. Disiplinler arası bir ilişkiyi gerektirdiği kavramalı, sınıfta/atölyeye

girmeden önce projeye hakim olmuş olmalıdır. Ayrıca öğretmen; proje ünitelerinin işlenmesinde, öğretmen yol gösteren, yardım eden bir yönlendirici konumunda olduğunu unutmamalıdır.

“Görsel Sanatlar Dersinde eğitimin her kademesinde uygulanan proje çalışmalarında, konusuna göre, genelde disiplinler arası karakteri ile mutlaka eğitilmiş pedagoğ olmaları gerekmeyen çok sayıdaki eğitimci veya eğiticinin ortak çalışmasına olanak sağlamaktadır. Bazı konuları bilen ve konuya hakim öğrenciler proje çalışma sürecinde kısmi yönlendirme yapabilmektedirler. Okul ve sınıf ortamı dışında da konu gereği bazı kişiler öğrenme süreci içine çekilebilmektedirler. Ancak bu tür durumlarda süreç içinde mekansal değişim gerekebilmektedir (Buschkule, 2007, s.169).”

Çocuğun yaşantı yolu ile deneyimleyerek araştırma yapması bu yolla bilgiye ulaşması ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi eğitimin önemli bir parçasıdır. Sanat eğitiminin kendi özelliklerinden kaynaklanan ve uygulamaya dayanan eğitim sürecinde çocuğun hazırbulunuşluluk düzeyi dikkate alınarak yaratıcılık yönlerinin gelişmesine ortam hazırlanmalıdır. Bu ortamın düzenleyicilerinden en önemlisi olan öğretmenlere şüphesiz büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenlerinin alana yönelik bilgilerinin yeterli olmasının yanı sıra aktif öğrenme süreçlerine ilişkin güncel uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu anlayış doğrultusunda PTÖ sürecinde öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken altı madde bulunmaktadır. Bu maddeler sırasıyla şunlardır:

- a. Öğrenenlerin ilgileri doğrultusunda proje çalışma konusuna karar verme,
- b. Zaman çizelgesini oluşturarak, uygulama
- c. Proje konusu çerçevesinde planlanan etkinlikleri gerçekleştirme,
- d. Proje sürecine yönelik değerlendirme planını hazırlama,
- e. Öğretmenin rehberliğinde projeyi başlatma,
- f. Projeyi tamamlayarak ve sonuçta elde edilen ürünlerin sunulmasına katkıda bulunma (Korkmaz ve Kaptan, 2001, s.198).

PTÖ uygulamalarında öğretmenlere sağlayacağı avantajların yanı sıra dezavantajları da olabilir. Öncelikle öğretmenler iş yüklerinin ve sorumluluklarını artması sorunu ile karşı karşıya gelebilirler. Ayrıca öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan süreç artabilir. Bunların yanı sıra projenin çerçevesi iyi planlanmazsa,

konuda sapma olacağından dağılmalar gözlemlenebilir. Öğrencilerin kendilerine verilen bir projeyi tamamlamaları uzun zaman alabilir. Bunlara ek olarak eğer projeler, öğretmen denetiminin dışında gerçekleştirilirse önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir. Bazı öğrenciler, kendilerine ilginç gelebilecek proje konuları bulmada zorlanabilir. Ayrıca ekonomik açıdan da maliyetli olabilir (Saban, 2002, s.257; Korkmaz, 2002, s.54).

PTÖ yaklaşımında hedeflerde ve öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan değişim öğrenen ve öğretmen rollerinin de değişimini gerektirmektedir. Öğrenenleriyle birlikte öğretmen, onların araştırma yapmalarını teşvik eden, yol gösteren öğretmen profili beraberinde, araştırma yapan kaynaklara kendisi ulaşarak problemleri kendisi çözen öğrenen tipinin doğmasını da sağlamaktadır. Böylece PTÖ yaklaşımının uygulandığı sınıf, karmaşık bir yapıya kavuşmaktadır. Araştırma yapılan, problem çözülen, öğrenilen bir merkez haline almaktadır (Başbay, 2010).

Geleneksel öğretimde öğretene yüklenen bir çok görev PTÖ yaklaşımında öğrenene verilmiştir. Öğrenenin PTÖ yaklaşım sürecindeki görevlerine ilişkin rolü aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 2.1. PTÖ öğrenenin rolü [Başbay, 2010'dan uyarlanmıştır].

2.1.5. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının aşamaları

Projeler, sınıftaki bir öğrenci tarafından üstlenilebileceği gibi, bir öğrenen grubu tarafından hatta bütün bir sınıf tarafından da üstlenilebilir. Projelerin en önemli özelliği, öğrenenin, öğretmenin veya her ikisinin de birlikte yaptıkları bir araştırma çalışmasında, seçilen bir konu ile ilgili olarak araştırılması gereken sorulara tatmin edici yanıtlar bulmak üzerine odaklanması olarak ifade edilebilir. Asıl olan mesele ise, araştırma sorusuna ilişkin doğru cevap veya cevapların aranmasından ziyade, araştırılan konu hakkında daha çok şey öğrenilmesidir (Katz, 1994, s. 12).

PTÖ istenilen amaca ulaşabilmek için dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri uygulama aşamalarıdır. Bu aşamalara ilişkin çeşitli kaynaklarda sıralama verilmiştir (Çepni, 2008; Katz, 1994; Moursund, 1999; Korkmaz, 2002; Aladağ, 2005). Araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarını düzenlerken Korkmaz (2002) ve Aladağ (2005)'ın oluşturdukları proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarına ilişkin Tablo 2.1'de verilen düzenleme dikkate alınacağından bu sınıflandırma verilmiştir.

Tablo 2.1.

PTÖ Yönteminin Aşamaları ve Yapılacak İşlemler

Aşamalar	Yapılacak işlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrenenin Rolü
1.Konuyu ve alt konuları belirleme, grupları kendi içinde organize etme.	Öğrenenler kaynakları araştırır, bir çerçeve proje için sorular önerebilirler.	Araştırmanın genel konusunu sunar, konuların ve alt konuların tartışılmasında gruplara rehberlik eder.	İlginç problemler yaratır ve sorunları kategorize ederler, proje gruplarını oluşturmasında katkıda bulunurlar.
2.Grupların proje planlarını oluşturması	Proje planı yapılır. Bilgiye nasıl ulaşacaklarına birlikte karar verirler. Proje ekibi aralarında gerekli iş bölümünü yaparlar.	Grupların projelerini formüle etmelerine yardım eder, gruplarla toplantı yapar. Gerekli materyal ve kaynakları bulmalarına yardım eder.	Ne çalışacaklarını planlar, kaynakları seçer, rolleri tanımlar, planların dağıtımını sağlar
3.Projeyi uygulama	Grup üyeleri organize olur, verileri ve bilgileri analiz ederler.	Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder, temel süre ve grupları kontrol eder.	Sorular için cevapları araştırır. Veri toplar. Bilgiyi organize eder. Kaynak kişilerle görüşür. Bulgularını birleştirir ve özetler.

Tablo 2.1. (Devamı)

4.Sunuyu planlama	Üyeler sunularındaki temel noktaları belirler ve bulgularını nasıl sunacaklarına karar verirler.	Sunu için ders planlarının tartışılmasını ve sunuların organize edilmesini sağlar.	Sununun temel noktalarına karar verilmesini, nasıl bir sunu yapılacağına planlanması, sunu için materyal hazırlanmasını sağlar.
5. Sunu yapma	Sunular sınıfta ve belirlenen diğer yerlerde (başka sınıflarda, başka okullarda vb.) yapılır.	Sunular koordine edilir.	Sunucular sınıf arkadaşlarına dönüt verir.
6. Değerlendirme	Öğrenen projeleri hakkında dönütleri paylaşırlar. Öğretmenler ve öğrenenler projeleri hep birlikte paylaşırlar.	Proje özetleri ve öğrenilenler değerlendirilir.	Grup üyeleri olarak çalışmayı ve çalışmada öğrendiklerini yansıtırlar

(Korkmaz, 2002, Aladağ, 2005)

2.1.6. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının felsefi ve kuramsal temelleri

PTÖ kavramının tarihsel süreci incelendiğinde çok eski bir kavram olmadığı 21. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıktığı görülmektedir. “Proje yöntemi deyimi ilk defa “Stimson” adında Amerikalı bir öğretmen tarafından 1908’de ziraat meslek okullarının programlarında kullanılmıştır. Bu tarihten beri bu yöntem, Amerika’da ve dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır” (Kemertaş, 1999, s.294). Stimson’dan sonra proje metodunu eğitimde teknik olarak gören ilk görüşe ise 1900’lü yılların başlarındaki Kilpatrick isminde bir Amerikalının “Proje Yöntemi” isimli bir makalesinde rastlamaktayız (Esmail, 2006, s.62). Kilpatrick’in makalesinde ele alarak tartıştığı proje yöntemini “Dewey’in “ilerlemeci” eğitim ilkelerinden esinlenerek geliştirdiği bilinmektedir (Taşpınar, 2007, s.147). Dewey, öğrenci merkezli, olan ve gerçek hayata dayanan aktiviteleri eğitime yayma düşüncesi proje tabanlı bir eğitim anlayışını benimsemesine yol açmıştır (Esmail, 2006, s.63).

PTÖ yönteminin temelleri 20. yüzyılın başlangıcındaki ilerlemecilik felsefesine dayanmaktadır. John Dewey’in yeniden yapılanma, Kilpatrick’in proje metodu,

Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Theien'in grup araştırması modelleri, Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının oluşmasındaki temel taslar olarak görülebilir (Muniandy'den aktaran Kaymakçı ve Öztürk, 2011, s.104).

Proje kavramının eğitimde gelişimine en büyük katkıyı yapan kişi şüphesiz “yaparak öğrenme” düşüncesini savunan Amerikalı düşünür John Dewey (1859-1952) 'ye göre projenin dört ön koşulu bulunmaktadır;

1. Projenin oluşumunu ve gelişimini şekillendiren toplu düşünme süreci,
2. Projenin tasarlandığı ortamın koşullarının gözlemlenmesi,
3. Geçmişte benzer durumda olanların bilinmesi,
4. Bugünün gözlemi ile geçmişin bilgisini kaynaştırarak anlamları tanımlayan bir yaklaşım (Korkmaz, 2004).

Dewey'in öne sürdüğü bu dört ön koşul öğrencinin merkezde olduğu, kendi ihtiyaçları doğrultusunda, kendi uğraşları ve çabaları ile proje sürecinin gelişmesi ve ilerlemesinin yer aldığı düşünülebilir.

Amerika'da proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarına yönelik çalışmaların yanı sıra Avrupa'da da bu yönde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Avrupa'da proje yönetiminin öncüleri arasında en çok bilinen isim ise Celestin Freinet (1896-1966)'dır. Freinet okulları oluşturan sınıflarda teknolojik araçlara yer verilmesini savunmuştur. Öğretmenler ve öğrenciler süreç içerisinde bu araçları etkileşimli olarak kullanmışlardır. Freinet insanoğlunun kafasının nelerle dolu olduğundan çok toplumda insanın neler yapabilme yeteneğine sahip olduğunun önemli olduğunu savunmuştur (Korkmaz, 2004).

Başlangıçta yalnızca bir ders kapsamında ve genellikle dersin içeriğiyle Bütünleştirilerek ele alınan projeler yerini artık disiplinler arası bir anlayışa alarak, gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş uygulamalara bırakmıştır. Bu durum proje yöntemi kavramının proje tabanlı öğrenme uygulamaları kavramına dönüşmesini sağlamıştır. Proje çalışmaları sırasında öğrenciler kendi bilgilerini günlük hayatta karşılaştıkları problemlere göre yapılandırırken, başkalarının bilgilerine katkıda bulunabilirler.

İlgili alan yazın araştırmalarında projelerin özelliklerini belirten çeşitli yayınlara rastlanmaktadır (Esmail, 2006; Hesapçıoğlu, 1988; Moursund, 1999; Korkmaz, 2004; Gündüz, 2004; Aladağ, 2005; Saracalıoğlu ve ark., 2006; Çepni, 2008). Bu kaynakların

incelendiğinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Proje, hayatça önemli görünen bir ünedir,
2. Proje, dinamiktir,
3. Gerçekleşmesi için bütün bilimleri kendinde toplar,
4. Projenin çözümü, devamlı düşünsel didinmeleri gerektiren bir yığın sorunları ortaya koyar,
5. Amaçlı birçok eylemler sayesinde, pratik bir sonuca götürür, geçmişte olsun, gelecekte olsun, benzeri ve diğer projeleri anlamak hususunda zihni kabiliyeti kılar.
6. Bir amacının olmasıdır. Öğrenciler, yaptıkları işi kendilerine ait bir amaç olarak tanılamalıdır.
7. Proje, hayattan alınan ve yapılması gerekli olan bir etkinlik olmalıdır.
8. Proje sistemi, öğretimde topluluğu ve tamlığı gerçekleştirmelidir. Bu özellik, sistemin hayatilik özelliğinden ve geleneksel okulun bilim ve uygulamalar arasına koyduğu sınırları yıkmasından doğmuştur. Tamlik ve bütünlük, hem esas yaşamın bir özelliğidir hem de öğrenme işi basit ve tek tek olan bir hadise değildir.
9. Etkinlik ve daha ileriye götüren etkinliktir.

Son maddede de belirtildiği gibi bitirilen bir proje diğer bir projenin başlangıcı olabilir. Hesapçioğlu (1988) projelerin bu şekilde birbirlerine bağlanmaları bu sistemin topluluk karakterini ve hayatilik karakterini de ortaya koyduğunu belirtmiştir.

Projelerin özelliklerine göre çeşitli türleri bulunmaktadır. İlgili alanyazın taramasında (Hesapçioğlu, 1988; Korkmaz, 2004; Gündüz, 2004; Aladağ, 2005; Saracaloğlu, Özyılmaz-Akamca ve Yeşildere, 2006; Çepni, 2008) bu türler şu şekilde sıralandığı görülmektedir.

1. Çocuklar tarafından bizzat seçilmiş projeler,
2. Diğerleri tarafından seçilmiş (sosyal) projeler,
3. Dükkan ve ev projeleri,
4. Sanayi ve ticaret projeleri,
5. Uygulamalı bilimler projeleri,

6. Tarih ve biyografide projeler,
7. Edebi eserler projeleri
8. Ferdi ve kolektif projeler,
9. Oyun projeleri,
10. Hikaye anlatma projeleri,
11. İş projeleri,

Projeler tabanlı öğrenme sürecinde beklenen başarının yakalanabilmesi için bir takım uygulamalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunları özetleyecek olursak;

- Projelerin seçiminde en uygun olanının seçimi büyük önem taşımaktadır. Doğru bir seçim öğrencinin başarısını da arttıracaktır.
- Proje konuları gerçek hayatla ilişkili olmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farkları göz önüne alınarak etkinlikleri çeşitlendirmek gereklidir.
- Proje seçiminde çocuğun bireysel gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Proje seçiminde öğrencinin, sosyal çevre ve şartları göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.7. Proje tabanlı öğrenmenin sınırlılıkları

Yapısında derinlemesine araştırma yapmaya odaklı bir yaklaşım taşıdığından dolayı sınıf ortamında bazı değişiklikler yapmayı gerektirebilir. Bu değişikliklerin başında öğretmenin rolü gelmektedir. Derinlemesine araştırma süreci çok zaman gerektirdiğinden araştırma iyi planlanmalı ve yavaş gelişmelidir. Sınıf içinde oluşturulacak gruplardaki öğrenenlerin grupla çalışma alışkanlık ve becerisine daha önceden sahip olmaları gerekmektedir. Bireysel çalışma alışkanlığına sahip olan öğrenciler grup çalışmasında zorlanabilirler.

Diğer bir sınırlılık ise grup içinde öğrencilerin projeye ne kadar katkı sağladığını belirlemenin güçlüğüdür (Çakmak, 2012). Ayrıca öğretmenlerin yeterince içerik bilgisine sahip olamamaları, öğrencilerin bu yaklaşıma ilişkin daha önce bir deneyimlerinin olmaması karmaşık olan bu süreç yerine geleneksel öğrenme ortamlarının tercih edilmesine yol açabilir. PTÖ yaklaşımı ayrıca öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını artırarak daha çok zaman harcamasına yol açar. Öğrenme için

ayrılan zaman artar. Bu yaklaşımda kullanılacak kaynaklar hazır olmalı ve araştırmanın sınırlılıkları detaylı bir şekilde belirlenmelidir.

2.1.8. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında değerlendirme

PTÖ yaklaşımın son aşaması olan değerlendirme, sürecin vazgeçilmez ögesidir. Öğrenenlere öğrenme sürecinde yardımcı olabilmek için yapılacağı gibi öğrenenlerin kavramları ve konuları anlayıp anlamadığını belirlemek için yapılır.

PTÖ yaklaşımında öğrenen çalışmalarının değerlendirilmesi, öğretmen ve öğrenenlere bazı kolaylıklar sağlamaktadır. Bunlar:

- Öğretmenlere öğrenenlerle çok daha güçlü ilişkiler kurmalarına yardımcı olur.
- Öğrenenlerin yapabildim mi?,- nasıl yapıyorum ? vb sorularına yanıt bulmalarına yardımcı olur.
- Öğrenenlerin bir sonraki adımı planlamalarına yardımcı olur.
- Öğrenenlerin içerikle bağlantı kurmasına yardımcı olur.
- Öğrenenlerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerini yönetmelerine imkan sağlar.
- Öğrenenlerin kendi planlarını yapmalarına yardımcı olur (County Superintendent of School, Project Based Learning with Multimedia 2003'den akt.; Başbay, 2010,s.75).

PTÖ sürecinde değerlendirme geleneksel öğretim anlayışından farklı olarak sürecin başından sonuna kadar etkindir. Süreç sonunda yapılacak bir değerlendirme bu yaklaşım için yetersiz kalacaktır. Süreç içinde, günlükler, yazılı ödevler, gözlem, sunum, portfolyo (ürün dosyası), tartışma gibi birden çok değerlendirme tekniğinden faydalanılabilir.

2.1.9. Görsel sanatlar eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı

Efland'a göre :'' günümüzde sanat eğitimi, genel eğitimi bir bütün olarak kabul eden görüşün güçlü etkisi altındadır'' (Zelanski, 1984: 204). Genel olarak eğitimin bir parçası olmasının yanı sıra kendine özgü işleyişe sahip bir disiplin olan görsel sanatlar

eğitimi, öğrencilerin iki ve üç boyutlu sanatsal çalışmalarla kendilerini özgün bir dille ifade ederek yaratıcılıklarının ve duyuşsal yönlerinin gelişmesine olanak buldukları bir eğitim ortamıdır. Bu ortamların oluşturulabilmesi için geleneksel eğitim metodları dışında öğrenciyi aktif bir hale getiren öğretim yöntemlerinin işe koşulması gerekmektedir. Öğrenci merkezli bir eğitim ortamı sağlayan alternatif yöntemlerden biri de şüphesiz proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarıdır. Bireyde yaratıcı gücü artırarak kendini gerçekleştirmesini amaçlayan görsel sanatlar eğitiminde beklenen amaçlara ulaşabilmek için proje tabanlı öğrenme yaklaşımları gerekli öğrenme ortamını sağlayacaktır. Ayrıca bu ortamların oluşturulmasında özellikle çevresel aktörleri sanat eğitimi ile birleştirerek çocuğun yaratıcılık ve üretme sürecini kavramsal ve uygulama boyutu ile yaşamasında projeler etkili öğrenme yöntemlerindedir (Aslantaş, 2008, s.40). Çünkü proje bir konuya ilişkin kavramların ya da becerilerin kazandırılmasına yönelik bir sorunun çözümü için, planlı, belirli bir zaman dilimi içinde öğrencilerin özgür şekilde bireysel veya grup halinde yaptıkları çalışmalardır.

Görsel sanatlar dersinde PTÖ yöntemi, öğrencilerin öğrenme ortamında kendi öğrenmelerini planlayarak, süreci yönlendirdikleri ve yaratıcı yönlerini geliştirebildikleri bir ortamın oluşmasını sağlar. Bu ortamda öğrenen, karşılaştığı sorunları işbirliği yaparak çözüp, öğrendiği bilgileri sınıf dışında gerçek yaşamda da sürdürebilme imkanı elde eder.

Görsel Sanatlar Dersinde yapılan proje çalışmaları kuramsal boyutundan sanatsal çalışmaya kadar farklı şekillerde yaşanan bir süreci ortaya çıkarmaktadır. Bu süreçte sanatın ve sanat eğitiminin doğasına bağlı, diğer disiplinlerde yapılan proje çalışmalarından bazı farklılıklar göstermektedir (Aslantaş, 2008, s. 42).

“Sanatsal projelerin temel özelliği yapıta yönelik olmasıdır. Bu diğer projeler için de, örneğin doğa bilimleri projeleri, teknik projeler içinde söylenebilir. Ancak sanatsal projenin, yönelik olduğu yapıt bir araştırma sonucunun gösterilmesi veya yeni bir aletin veya cihazın yapısı değildir. Sanat yapıtı kendine özgüdür. Bu yapıt için yapılan çalışma, aynı zamanda insanın kendi davranışı ve kendi pozisyonu için yaptığı çalışmadır. Yaratılan sanat yapıtı sadece yeni kazanılan bilgiler değil, aynı zamanda insanın öz algılamasını ve kendini yansıtmasını da ifade eder. Ayrıca sanat yapıtından grup çalışmasının bir sonucu olarak sunulabilecek objektif bir ifade veya sonuç da

beklenemez. Sanat yapıtından beklenen, kişisel algılama, yansıtma ve imgelemlerin (imajinasyonunu) öznel ifadesidir (Buschkule, 2007, s.170).”

Görsel sanatlar eğitiminde gerçekleştirilecek proje çalışmaları ile çocuğun kendine güveni artarak sosyal bir birey olarak davranışları gelişecektir. Böylece “yaşam sanatı soyut bir kavram olarak değil, çalışma biçimleri, çalışma organizasyonu, davranış biçimleri ve sorumluluk içinde pratikler yaparak çocuk tarafından öğrenilmektedir. Bu noktada gerek birey olarak gerekse grupta yapılan projeler, farklı interaktif biçimleri, bireysel veya grup olarak zamanı ve kendilerini organize etme olanakları, hedef ve çalışma yöntemleri ile derslere içerik, yöntem ve sosyal farklılaşma açısından olanaklar sağlamaktadır (Buschkule, 2007).”

Gittikçe artan bir hızda teknolojiye meydana gelen değişimler ve bunun topluma olan yaygın etkisi ile birlikte bilgi teknolojilerinin kullanımı ile her alanda yapılan projelerin niteliğinde de farklılaşma görülmektedir (Korkmaz, 2002). Bu farklılaşmadan görsel sanatlar eğitimi alanının da etkilenmemesi beklenemez.

Değişen bu anlayışa paralel olarak proje yöntemi ile öğrenci, problemin çözümü ve çözüm sonrası sonuca ulaşılmasını sağlayan süreci kişisel bakışı ve geçmiş deneyimlerini de katarak gerçekleştirmektedir. Böylece problemlere farklı yaklaşım ve çözüm yollarının oluşturulduğu her öğrencinin kendini özgün şekilde çalışmasında ifade ettiği yaratıcı eğitim ortamları oluşmaktadır. Bu yöntemle, ezberleyerek değil sorgulayarak yaşantısı içinde öğrenme faaliyetini gerçekleştiren öğrenci öğrenmelerini yaşarken, sanatsal çalışmalarını da yapmaktadır. “Öğrenciler, sadece sanatsal düzenleme öğeleri ve ilkeleriyle, beceri ve yeteneklerle, tekniklerle ya da sanat disiplinlerinden herhangi birisindeki olaylarla yönlendirilmiş öğrenmeye odaklanmamalıdır (Özsoy, 2003, s.95).”

Disiplinler arası etkileşime açık olan yapısı gereği görsel sanatlar eğitimi, proje yöntemi için çok elverişlidir. Diğer disiplinlerde olduğu gibi öğrencilerin derinliğine bilgilenmeleri ve sanatın özüne ulaşabilmelerinin sağlanması, sanat eğitiminin disiplinler arası araştırma ve proje çalışmaları ile gerçekleşirken diğer taraftan sanat dalları ve diğer disiplinler arasında öğrenciler tarafından özgün ilişkiler kurulabilmektedir (San, 2000).

Görsel sanatlar derslerinde planlanarak uygulanan proje çalışmaları, geniş kapsamlı ve uzun bir süreç takvimini gerektiren çalışmalardır. Görsel sanatlar dersinde gerçekleştirilecek proje çalışmalarında öğrenenlerin ilgi alanları doğrultusunda, düşüncelerini ve yaratıcılıklarını kullanarak çalışmalar yaparlar.

2.1.10. Konuyla ilgili belli başlı araştırmalar

Eğitimin farklı disiplinlerinde gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bölümde bu çalışmalardan verilen örnekler yapılış tarihlerine göre sıralanmıştır. Ayrıca daha önce yapılan çalışmalar arasındaki ilişkiler, benzerlikler ve farklılıkların ortaya konularak bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır.

Land ve Grene (2000) tarafından “Web ortamında Proje Tabanlı Öğrenme: Kaynakların Bütünleştirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmanın amacı proje tabanlı öğrenme ortamlarında kullanılan bilgi kaynaklarını araştırmak, yerini öğrenmek ve bütünleştirmek için öğrenciler tarafından kullanılan süreçleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, nitel bir çalışma olup, 9 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygun proje konularının geliştirilmesinde veri yönelimli yaklaşımdan, amaç yönelimli yaklaşıma ilerlemenin önemli olduğu, öğrencilerin proje yöntemleri ve mantığı ile ilgili kaynakların birleştirilmesinde zorlandığı ve uygun bir proje geliştirmede biliş, alan ve sistem bilgisi gibi konuların önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, yapılacak olan çalışmayla öğretmen adaylarına uygulanması nedeniyle örneklem grubu açısından benzerlik, nitel çalışma olması nedeniyle de farklılık göstermektedir.

Korkmaz (2002), tarafından “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde, fen eğitiminde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeylerine etkisini açıklamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak üç farklı araç kullanılmıştır: Yaratıcı düşünme testi, şekilsel A formu kullanılmıştır. Problem çözme becerilerini ölçebilmek için mantıksal düşünme grup testi ve üçüncü

değişken olan akademik risk alma düzeyini ölçebilmek için akademik risk alma ölçeği kullanılmıştır.

Bu çalışmada deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada deneysel araştırma yönteminin eşit olmayan kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırma 2001-2002 güz yarı yılında, Ankara ili, Çankaya ilçesi, Beytepe ilköğretim okulunda 7. sınıflardan seçilen öğretmen ve öğrenci özellikleri açısından denk iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna, proje tabanlı öğrenme yaklaşımını temele alan fen bilgisi öğretimi, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bu çalışma sekiz hafta sürmüştür. Çalışmanın verileri, çok yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda denel işlem sonrası yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma düzeyleri açısından gruplar arasında deney grubu lehine, anlamlı bir fark gözlenmiştir. Cinsiyet açısından da gruplar arasında yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi ve akademik risk alma boyutlarında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Cinsiyetin problem çözme becerisi ve yaratıcılığın özgünlük alt boyutu üzerindeki etkileşimi anlamlıdır.

Aladağ (2005), tarafından İlköğretim Matematik Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçebilmek için bir başarı testi ve matematiğe karşı tutumlarını ölçebilmek için ise bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma, Ankara ilinde bir ilköğretim okulunda, random yoluyla oluşturulan toplam 59 deney ve kontrol grubu öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada niceliksel araştırma veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gruplara, başarı ve tutum ölçeği öntest ve sontest olarak deneysel işlem öncesi uygulanmıştır. Verilerin analizi de SPSS 11.0 programında yapılmıştır.

Denel işlem sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine karşı olan tutumlarında anlamlı bir farkın olmadığı, deney grubu öğrencilerinde ise denel işlem sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir alt problemde ise uygulanan başarı testi sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, deney grubu öğrencilerine uygulanan başarı testinde ise öntest-sontest arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlarla ve yapılan gözlem ve görüşmelere dayanılarak, PTÖ yaklaşımına göre işlenen derslere katılan öğrenciler, derslerin çok eğlenceli geçtiğini ifade etmişler ve aktif olarak yapılan etkinliklere katılmışlardır.

Aladağ'ın proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisini üzerine gerçekleştirdiği bu araştırma yapılması planlanan tez araştırmasıyla içerik olarak benzerlikler taşımaktadır. Fakat araştırmada araştırma grubunu oluşturan öğrencilerimizin öğretmen adayları olması ile farklılık göstermektedir.

Hele, Tynjala ve Olkinuora (2006), proje tabanlı öğrenmenin ne olduğunu, bunu destekleyen pedagojik ve psikolojik güdülerin neler olduğunu, nasıl uygulandığını ve orta öğretim sonrasında, öğrenmeye etkisinin ne olduğunu incelemişlerdir. Bu çalışmada yayınlanmış makalelerin nitel bir taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda, makalelerin büyük bir çoğunluğunda proje tabanlı öğrenmenin derslerin işleyişine odaklanmış ders tanımları şeklinde olduğu görülmüştür. Proje tabanlı öğrenme konusunda yapılmış bilimsel araştırmaların, neredeyse olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak proje tabanlı öğrenme kavramının farklı etkinlikler ve amaçlar ile tanımlandığı belirtilmiştir. Bu nedenle uygulayıcılar ve program geliştirmeciler, gerçekleştirilebilir ve açık hedefler oluşturma ve proje tabanlı öğrenme olanakları ve amaçlarını yansıtmaları konusunda cesaretlendirilmiştir (Akt. Başbay, 2006, s.43).

Aslantaş'ın (2008) gerçekleştirdiği “İlköğretim II. Kademe Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Görsel Sanatlar Dersine Katkısı” başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf düzeyinde Görsel Sanatlar Dersinde proje tabanlı öğrenmeye dayalı yöntemin uygulanması ile proje yönteminin görsel sanatlar eğitiminde alternatif bir öğretim yönetimi olarak uygulanabilirliğinin araştırılmasını amaçladığı görülmektedir. Araştırma, 2007-2008 öğretim yılında, Ankara'da bir üniversiteye bağlı özel okulda ilköğretim bölümü ikinci kademe 7. sınıflardan toplam 49 öğrenciden oluşan iki sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflardan 24 öğrenciden oluşan bir sınıf, Görsel Sanatlar Dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi

ile çalışmış ve bu yöntemin uygulanma süreci ile süreç içinde çocuklarda oluşan değişimler irdelenmiştir. 25 öğrenciden oluşan diğer sınıfta geleneksel yöntem uygulanarak ders işlenmiş ve öğrencilerin oluşturdukları çalışmalar değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacı Görsel Sanatlar Dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin alternatif bir eğitim yöntemi olarak uygulanması ile farklı oluşumların meydana geldiğini ileri sürmektedir.

Genel olarak derse katkısını bağlamında proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının ele alındığı bu araştırma gerçekleştirme amaçlanan tez araştırmasından araştırma grubu bakımından farklıdır.

Kalyoncu'nun (2009) gerçekleştirdiği "İlköğretim 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Kent Projesi Konusunda Proje Tabanlı Öğrenmeye Dayalı Bir Uygulama Örneği" başlıklı doktora araştırmasında görsel sanatlar dersinde uygulanan proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve uygulama becerilerine etkisini ölçmek, ayrıca öğrencilerin uygulanan öğretim hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Deneysel desen yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi (öntest-sontest), kalıcılık testi, görüşme formu ve ürün değerlendirme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde ortalamalar arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla "t-testi", nitel bulguların analizinde ise "betimsel analiz" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda: erişimi ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin süreç sonunda oluşturdukları ürünlerin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan istatistiksel fark, deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur.

Bir başka araştırmada Panasan ve Nuangchalem (2010), projeye dayalı öğrenme ve araştırmaya dayalı öğrenme etkinlikleri ile öğrenen 5. Sınıf öğrencilerinin analitik düşünme, bilimsel süreç becerileri ve öğrenme başarılarını karşılaştırmıştır. 44 kişiden oluşan araştırma grubu ile gerçekleştirdiği deneysel çalışmanın sonuçlarına göre projeye dayalı gerekse araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin söz edilen öğrenme başarı ve becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Boundee vd. (2011) web tabanı üzerinden PTÖ kullanarak teknik kolej öğrencilerinin işbirliğine dayalı öğrenmelerini geliştirecek bir öğrenme-öğretme modeli tasarlayarak, öğrencileri web üzerinde birlikte çalışarak projeler oluşturmak üzere görevlendirmiştir. Araştırma sonucunda bu model öğrencilerin öğrenme sürecine gerçek anlamda katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığı günlük yaşamlarında ve mezun olduktan sonrası içinde yararlı olabilecek birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ileri sürülmektedir.

Kaymakcı ve Öztürk (2011) ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje tabanlı uygulamalara ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Proje Çalışmalarıyla İlgili Görüşleri” başlıklı araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde proje çalışmalarını en fazla olumsuz etkileyen sorunların başında çevresel koşulların geldiğini belirtirken, projeler sayesinde öğrencilerin araştırma becerisi kazanmalarına yardımcı olduğunu belirlemişlerdir.

Tortop ve Özbek’in (2013), gerçekleştirdiği “Proje Tabanlı Öğrenmede Anlamli Alan Gezisi; Güneş Enerjisi ve Kullanım Alanları Konusu”, başlıklı araştırmada Fizik dersinde Güneş Enerjisi ve Kullanım Alanları konusunun öğretiminde anlamli alan gezisi ile dizayn edilmiş Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) modeli uygulamasının, lise düzeyindeki öğrencilerin konuyla ilgili başarı, tutum ve çevreye ilişkin tutumlarına etkisi incelendiği görülmektedir. Deney-kontrol gruplu yarı-deneysel desen şeklinde oluşturulan çalışmada sonucunda, deney grubu öğrencilerinin başarılarında, çevre ve konusuna yönelik tutumlarında olumlu yönde artış belirlenmiştir

Alanyazın araştırması sonucunda konu ile ilgili ulaşılan diğer bir çalışma ise Alioğlu’nun (2014), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Ebru Ünitesinin Öğrenci Başarısına, Tutumuna ve Kalıcılığa Etkisi” başlığını taşımaktadır. 2012-2013 öğretim yılının ikinci yarısında 6. sınıflarda eğitim gören toplam 57 öğrenci üzerinde uygulanan araştırma sonucuna göre PTÖ yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun hem son test başarı puanları hem de kalıcı öğrenme puanları arasında anlamli bir fark olduğu görülmüş buna karşın, deney ve kontrol grupları son test ortalamaları açısından tutum testi ortalamasında anlamli bir fark görülememiştir. Araştırmacı elde

ettiği sonuçlara dayanarak, PTÖ yaklaşımının görsel sanatlar dersinde başarı ve kalıcılığı arttırmada etkili olduğunu ileri sürmüştür. Araştırma sonucunda PTÖ yaklaşımının; öğrencileri araştırmaya yönlendirerek öğrenmelerine fırsat vermesi, aktif öğrenme ortamlarına imkan tanınması, karşılaşılan problemleri yaratıcı ve pratik yollarla aşmaları bakımından görsel sanatlar dersinde uygulanmasının yararlı olacağı önerilmiştir.

Gerçekleştirme planladığımız araştırma ile içerik açısından benzerlikler taşınmasına rağmen, bir önceki araştırmalarda olduğu gibi araştırma grubu olarak ilköğretim okulu 8. sınıflar olarak belirlendiğinden farklı olduğu ileri sürülebilir.

İlgili alanyazın taramalarında özellikle proje tabanlı öğrenme yönteminin yurt dışında gerçekleştirilen araştırmaların yurt içinde gerçekleştirilenlere göre daha uzun bir geçmişe sahip oldukları görülmektedir.

Ülkemizde ise 2000’li yıllardan itibaren eğitimin Fen eğitimi, Matematik eğitimi, Sosyal bilgiler eğitimi gibi farklı disiplinlerinde yapılan proje tabanlı çalışmalara rastlamaktayız. Gerçekleştirilen bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde, ilköğretimin farklı kademelerinde uygulandığı görülmektedir.

Araştırmalar, yöntem ve kullanılan veri toplama teknikleri yönünden incelendiğinde genellikle kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanıldığı görülmektedir. Veri toplama yönünden incelendiklerinde de araştırmalarda genelde nitel ve nicel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Çalışmaların bazılarında da sadece nitel veya nicel veri toplama tekniklerinden yararlanıldığı görülmüştür.

Ülkemizde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı yoğun olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına yönelik araştırma ve çalışmaları kapsamaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2001; Demirhan ve Demirel, 2003; Bağcı, İlik, Sünbül, Yağız ve Afyon, 2005; Saracaloğlu ve diğ., 2006; Ada, Baysal ve Kadioğlu, 2009; Özdemir ve Ubuz, 2009).

Ayrıca Proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin yükseköğretimde yapılan araştırmaların ülkemizde sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. İlgili alan yazın taramalarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ülkemizde görsel sanatlar dersinde yapılmış ciddi boyutlarda sayılabilecek yalnızca bir tane yüksek lisans tezi ve bir doktora tezi bulunmaktadır. Bunların dışında görsel sanatlar öğretmeni adaylarının eğitim süreçlerine yönelik ise bir yayına rastlanamamıştır.

Oysa özellikle öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında geleneksel eğitim yöntemleri yerine alternatif öğrenme yaklaşımların uygulanması, onların mesleğe atıldıklarında bu yenilikçi ve günün şartlarına uygun alternatif eğitimleri vermelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yetiştirilmesi sürecine ilişkin proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının uygulanması planlanan bu araştırmanın önemli olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca bu araştırmanın da PTÖ yaklaşımının ülkemizde öğretmen yetiştirme süreçlerine yönelik gerçekleştirilen diğer araştırmalara bir katkı sağlaması ümit edilmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının temel tasarım dersine yönelik akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Deneysel çalışmada, araştırmacı gözlemler yapar veya ölçme araçları ile ön test veya son test (veya her ikisi) aşamalarında ölçümler yapar. Dikkat çekecek bir araştırma planında ölçme aracı veya araçları hakkında detaylı bir tartışmaya-geliştirme süreçleri, maddeleri, skalaları, geçmiş kullanımlarına ait geçerlik ve güvenilirlik verileri- yer verilmelidir (Creswell, 2014, s. 170). Deneysel modeller, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. (Karasar, 1991, s.87). Bu yönüyle çalışmada, deneysel modelin “öntest-sontest kontrol gruplu deseni” tercih edilmiştir. Öntest- sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD), yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ölçülürler. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü, aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı öntest-sontest kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2014, s.19).

Deney ve kontrol grupları arasında “PTÖ Yaklaşımı” ilkelerine göre hazırlanan "tasarım öğeleri ve ilkeleri (Tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim,şekil, aralık, yön, renk,doku)” konulu etkinliklerin, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının temel tasarım

dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisini belirleyebilmek için ön test son test gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Gruplar yansız atama ile belirlenmiştir. Gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak alınmıştır. "Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır" (Karasar, 2012, s.97).

Araştırmanın deneysel deseni aşağıda gösterildiği gibi formüle edilebilir (Büyüköztürk, 2014, s.21):

Tablo 3.1.

Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Grup		Öntest	İşlem	Sontest
GD	R	O1	X	O3
GK	R	O2	-	O4

GD: Deney grubu; GK: Kontrol grubu; R: Yansız atanan denekler; O1: Deney grubu ön test; O2: Kontrol grubu ön test; O3: Deney grubu son test; O4: Kontrol grubu son test; X: Deneysel (bağımsız) değişken

Deneklerin seçiminde yansız atama yöntemi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Yansız atama yönteminde denekler ya da kontrol grubuna yansız bir şekilde atanır. Deneklerin çok sayıda olması, yansız atama ile denk iki grubun oluşturulması olasılığını yükseltir. Bu işlemin iki avantajı vardır. Birincisi, ilgili değişkenlere ilişkin bir teoriyi gerektirmemesi ve ikincisi denekleri atamadaki kişi yanlılığını önlemesidir (Büyüköztürk, 2014, s.22).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada deneysel desen tercih edildiğinden evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve 2015-2016 güz yarıyılında Temel Tasarım-I dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile deneysel çalışma 5 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	18	52.9
	Erkek	16	47.1
Toplam: 34		100	
Lise Türü	Genel Lise	19	55.9
	Güzel Sanatlar Lisesi	15	44.1
Toplam: 34		100	

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 34 öğretmen adayından 18'i kız (%52.9), 16'sı erkektir (%47.1). Lise türüne göre dağılımı incelendiğinde ise 34 öğretmen adayından 19'unun "Genel Lise" türünden, 15'inin ise "Güzel Sanatlar Lisesi"nden mezun oldukları anlaşılmaktadır.

Deneyssel çalışmalarda önemli bir sorun deneklerin seçimidir. Bu sorun, öntest-sontest kontrol grubu desende çok daha önemlidir. Çünkü bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki deneklerin başlangıçtaki farklılıklarını en azan indirgemenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasından geçer. Deneklerin gruplara ayrılmasında izlenen iki temel yöntemden bir eşleştirme diğeri yansız atamadır. Sözü edilen yöntemlerle belirlenen iki gruptan hangisinin deney hangisinin de kontrol grubu olduğu da yansız atama ile saptanır (Büyüköztürk, 2014, s.22). Erhardt ve Ermann (1977), deneklerin seçiminde kullanılacak yöntemleri şu şekilde özetlemektedir:

1. Denekleri Eşleştirme: Bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere alt değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır. Ancak özellikleri aynı olan denek çiftleri bulmak oldukça zordur. Öte yandan araştırmacı, denekleri eşleştirmede ölçüt alınacak değişkenlerle ilgili kuramsal bilgilere sahip olmayabilir.

2. Grup Eşleştirme: İlgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulur. Bu durumda deney ve kontrol grupları eğitim düzeyleri, gelirleri, yaşları bakımından aynı ortalamaya sahip olabilirler. Grup eşleştirme yöntemi yönetsel olarak mümkün olabilir, ancak iki temel dezavantaja sahiptir. Birincisi değişkenler bilinmiyor olabilir, ikincisi grup ortalamaları önemli bireysel farklılıkları gizleyebilir.
3. Yansız Atama: Bu yöntemde denekler deney ya da kontrol grubuna yansız bir şekilde atanır. Deneklerin çok sayıda olması, yansız atama ile denk iki grubun oluşturulması olasılığı yüksektir. Bu işlemin iki avantajı vardır. Birincisi, ilgili değişkenlere ilişkin bir teoriyi gerektirmemesi ve ikincisi denekleri atamadaki kişi yanlılığını önlemesidir (Büyüköztürk, 2014, s.22).

Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken denekleri eşleştirme yöntemi tercih edilmiştir. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin numara sıraları esas alınmıştır. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'na öğrenciler en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanıp alındığından; grupların homojen dağılımının sağlanması açısından random atama yapılmış ve gruplar karma bir şekilde oluşturulmuştur. Bunun için öğrenciler sıralama sayılarına göre tek çift rakamlar olarak bir yana ayrılmıştır. Deney grubunu tek rakamdakiler, kontrol grubunu çift rakamdakiler oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini kontrol etmek için akademik başarı testi; temel tasarım dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için ise “Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır.

3.3.1. Akademik başarı testi

Akademik başarı testinin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak YÖK öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan görsel sanatlar lisans programının Temel Tasarım dersine ilişkin “tasarım öğeleri ve ilkeleri” ne ait konular ve kazanım alanları

incelenmiştir. Bu programdaki konu içerikleri ve hedef-kazanımları bir belirtke tablosu oluşturularak her kazanım düzeyine uygun olacak şekilde 80 adet çoktan seçmeli soru maddesi B. Bloom Taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Akademik başarı testi hazırlanırken bilgi ve kavrama düzeylerine ilişkin başarılarını ölçmeye yönelik sorular olmasına dikkat edilmiş ve testin, bilgi düzeyindeki kazanımlara ait sorularının tasarım öğeleri ve ilkelerine ait konu başlıklarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Dersin hedefleri doğrultusunda beş seçenekli çoktan seçmeli olarak geliştirilen bu test araştırmada öntest ve sontest test olarak kullanılmıştır. Akademik başarı testi bu haliyle alan uzmanlarına ve bir ölçme değerlendirme uzmanına sunularak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Başarı testlerinin geliştirilmesi aşamasında genellikle kapsam geçerliğine bakılmakta ve test içindeki soruların ilgili kapsamı temsil edip etmediği dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2011: 168).

Çoktan seçmeli soru tipinde 80 sorudan oluşan test, deney ve kontrol grubuna uygulanmadan önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda bu dersi daha önce almış 2. sınıflardan 40 öğrenciye ve deney kontrol grubu dışındaki 1. sınıflardan 15 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamanın ardından testte yer alan 80 soru madde analizine tabi tutulmuştur. Ayırt edicilik indeksi 0.30'dan düşük olan 40 soru kapsam geçerliği de dikkate alınarak testten çıkarılmıştır (Madde analizleri Ek-4'te yer almaktadır.) Başarı testinin güvenilirliği için KR-20 değeri hesaplanmıştır. Testin KR-20 değeri .81, ortalama gücü .46 ve ortalama ayırt ediciliği .40 bulunmuştur.

Uygulamaya başlanmadan önce araştırma kapsamındaki tüm öğrencilere öntest uygulanarak öğretmen adaylarının konuyla ilgili bilgi düzeyleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Beş haftalık uygulama çalışması tamamlandıktan sonra da hazırlanan akademik başarı testi bütün gruplara sontest olarak uygulanmış, deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyleri arasındaki fark ölçülmeye çalışılmıştır.

3.3.2. Temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum ölçeği (TTDYÖTÖ)

Temel Tasarım-I dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirleyebilmek için Aytekin (2008) tarafından geliştirilen “TTDYÖTÖ” (EK 1) araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır (Ek-6). Tutum ölçeği hazırlanmadan önce bu

test “neyi ölçüyor?” ve “ neden geliştiriliyor?” türünden sorular sorarak, belirli tutumları ölçecek test maddelerinin geliştirilmesine yardımcı olacak bir plan geliştirmiştir. Öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi Resim-İş Eğitimi A.B.D da temel tasarım dersini almış 2. sınıf ta öğrenim gören 60 öğrenciye “Temel tasarım dersi hakkındaki düşünceleriniz nedir?” şeklinde bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Alınan görüşler ve alan yazın taraması yardımı ile temel tasarım dersine yönelik tutum ölçeği için testin ölçmeyi amaçladığı boyuta uygun olmak koşulu ile testin son hali için yeterli sayıda geçerli 117 adet madde hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri ile ilgili olarak bu dersi yürüten öğretim elemanları ve Dokuz Eylül Üniversitesinde görev yapan birkaç öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmış, gerekli elemeler yapıldıktan sonra ölçek 59 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. 59 maddelik ölçek, 120 öğrenciye uygulanmış ve SPSS programında ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçekten bazı maddeler çıkarılmış ve ölçek son haline getirilmiştir. Oluşturulan 32 maddeye verilen cevaplar “Tamamen Katılıyorum (5)” “Tamamen Katılmıyorum (1)” şeklinde 5’li bir ölçekle derecelendirilmiştir. Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği’nin iç güvenirlik katsayısı- Cronbach Alfa değeri .90 olarak bulunmuştur (Aytekin, 2008, 205-210). Ölçeğin, bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Temel tasarım-I dersini alan öğrencilerin akademik başarılarını ölçebilmek için hazırlanacak olan akademik başarı testi ve derse ilişkin tutumlarını ölçebilmek amacıyla “TTDYÖTÖ”nden elde edilecek veriler kodlanarak istatistik paket programına girilmiş ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle verilerin parametrik testlerin varsayımları arasında yer alan “Veriler aralıklı ya da oransal olmalıdır.”, “Veriler normal dağılıma uymalıdır.” ve “Grup varyansları eşit olmalıdır” şeklindeki varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların veri toplama araçlarından elde edilen puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-

Wilk normallik testi ile basıklık-çarpıklık (kurtosis-skewness) değerleri incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Akademik başarı testine ilişkin normallik analizleri

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testine İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd	p
Akademik Başarı Testi	Deney	.941	17	.332
	Kontrol	.981	17	.965

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların tamamına ilişkin *Ön Test* puanları Tablo 3.3'te incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testine İlişkin Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd	p
Akademik Başarı Testi	Deney	.944	17	.364
	Kontrol	.978	17	.938

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların tamamına ilişkin *Son Test* puanları Tablo 3.4'de incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın ön test ve son test ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Akademik Başarı Testine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri

	Gruplar	\bar{X}	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Başarı Testi	Deney Ön test	37.94	6.09	35.00	-.256	-.323
	Deney Son test	48.18	7.29	48.00	.542	.900
	Kontrol Ön test	35.24	8.70	35.00	.074	-.333
	Kontrol Son test	42.41	8.81	40.00	-.102	-.428

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri puanlara ilişkin veriler Tablo 3.5'te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

3.4.2. Temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normallik analizleri

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara ilişkin temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd	p
Tutum Ölçeği	Deney	.972	17	.850
	Kontrol	.909	17	.095

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum ölçeğinin *Ön Test* puanları Tablo 3.6’da incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin son test Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd	p
Tutum Ölçeği	Deney	.968	17	.787
	Kontrol	.933	17	.241

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin *Son Test* puanları Tablo 3.7’de incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın temel tasarım dersine yönelik öğrenci tutum

ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin ön test ve son test ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8.

Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri

	Gruplar	\bar{X}	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Tutum Ölçeği	Deney Ön test	3.90	.23	3.88	.461	-.330
	Deney Son test	4.17	.35	4.13	.218	-.488
	Kontrol Ön test	4.02	.41	4.13	-.914	.110
	Kontrol Son test	3.91	.23	4.00	-.446	-.614

Deney ve kontrol gruplarının temel tasarım dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin veriler Tablo 3.8’de incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının veri toplama araçları puanlarının, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin yapılan normallik testlerinde veri setinde yer alan “n” sayısı 30’un altında olduğu için Shapiro-Wilk değeri dikkate alınmıştır (Akbulut, 2010). Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin de -1, +1 değerleri arasında olması da verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Morgan, Leech, Glockner ve Barrett, 2004). Mod değerleri, istatistik programının modu olmayan değerlerde en küçük değeri dikkate almasından dolayı verilerin normal dağılıp dağılmadığı konusunda yanıltıcı bilgi vermesinden dolayı verilmemiştir. Yapılan analizler sonucunda veri setlerinin normallik varsayımlarını karşıladığına ve parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-testinin (Independent-Samples t-test) ve ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını

belirleyebilmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi'nin (One Factor Analysis of Covariance- ANCOVA) kullanılmasına karar verilmiştir.

3.5. Deneysel İşlem

Creswell (2014) deneysel desende özel olarak yapılacak işlemlerin tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle deneysel işlem sürecinin aşamaları detaylı bir şekilde aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Deneysel işlem süreci ünitenin PTÖ yaklaşımlarına göre planlanması, ünitenin tanıtımı, kavram haritası ve konuların belirlenmesi, öğretmen adaylarının gruplarını oluşturmaları, ilgi ve eğilimleri doğrultusunda konuların belirlenmesi, grupları kendi içinde organize etme, grupların proje planlarını oluşturmaları ve uygulamaları, sunum yapmaları ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

2014-2015 eğitim-öğretim yılında tasarlanan araştırmada, işlenecek konular, kaynaklar, karşılaşılabilecek problemlere yönelik çözüm önerileri, ölçme araçlarının seçimi, çalışma grubunu oluşturacak öğrenenlerin belirlenmesi vb. gibi hazırlıklar 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yapılmıştır. Deneysel modellerden ÖSKD deseninin kullanılmasının kararlaştırıldığı çalışmanın uygulama boyutu da güz döneminde planlandığı gibi gerçekleşmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci haftada sekiz saatlik dersler şeklinde, Tasarım ilke ve elemanları (Tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim, şekil, aralık, yön, renk, doku) ünitesinde, beş hafta sürmüştür.

Uygulamadan bir önceki hafta, her iki gruba da akademik başarı testi ve TTDYÖTÖ Öntest olarak uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada, ders süreci ve Tasarım ilke ve elemanları (Tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim, şekil, aralık, yön, renk, doku) ünitesi (EK-3) hakkında bilgilendirme yapılarak öğrenme süreçlerini planlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarından ilgileri doğrultusunda dönem sonuna kadar birlikte çalışmak istedikleri dört kişiden oluşacak şekilde gruplarını oluşturmaları istenmiştir. Bunun sonucunda altı grup oluşturulmuştur.

Deney grubu öğrencilerine PTÖ hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Öğretmen adaylarından Erzurum'un Kültürel ve Tarihi Değerleri ile ilgili araştırma yapmaları için konular sınıf içinde beyin fırtınası tekniği uygulanarak belirlenmiştir. Oluşturulan altı grubun konuları sırasıyla şunlardır:

- Erzurum müzesinde bulunan tarihi eserlerdeki motifler
- Erzurum'da gerçekleştirilen dokümalarda kullanılan motifler (Ehram, Bardız kilimi vb.)
- Erzurum'da bulunan tarihi eserlerde kullanılan motifler
- Erzurum'da bulunan sivil mimariye ait binalarda kullanılan motifler
- Erzurum'da geleneksel el sanatların da kullanılan motifler (Gümüş ve bakır işlemeciliği vb.)
- Erzurum'da bulunan farklı kültürlere ait mimari eserlerdeki motifler (Öşvank kilisesi vb.)

Grupların araştırma konuları belirlenip netleştirildikten sonra, projelerin planlanması ve hazırlanmasına yönelik bilgiler verilmiştir. Proje konularının araştırılması, elde edilen bilgi ve görsellerin dosyalarının hazırlanması, elde edilen görsellerden yola çıkarak tasarım öğelerini kullanarak kendilerine özgü tasarımlar gerçekleştirmelerine ve elde edilen bilgilerin deneysel süreç sonunda sınıf içinde sunumuna, özgün işlerden oluşan tasarım sergisinin düzenlenmesine ilişkin çalışma takvimi (EK-5) yaparak süreç planlaması yapılmıştır. Böylece planlı çalışmanın da ilk adımı atılmıştır. Çalışma takvimi, projeyi tamamlamak kadar, zamanı doğru kullanmayı öğrenmek açısından da oldukça önemli bir işlem adımdır. Böylece öğrenci kendi öğrenmesini de projelendirmeye başlamaktadır (Erdem, 2002: 176). PTÖ süreci boyunca her grup araştırma konularına ilişkin hem bilimsel dosya hem de sanatsal tasarım çalışmaları gerçekleştirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Proje araştırma sürecinde bilgiye ulaşmaları, değişik kaynaklardan bunu gerçekleştirebilmelerinin yollarını bulmaları sağlanmıştır. Elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına imkân sağlanmıştır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına proje sürecinde elde ettikleri video, fotoğraf, yazılı dokümanlar, çeşitli kaynakları ve bunun sonucunda tasarım ilke ve

elemanlarını kullanarak kendi hazırlayacakları özgün tasarımları diğer gruplarla da hızlı bir şekilde paylaşabilmeleri için facebook üzerinde *Görsel Sanat Eğitmcileri* grup sayfası oluşturmaları istenmiştir. Bu sayfa üzerinden gruplar birbirlerinin çalışmaları hakkında eleştiri ve önerilerde bulunabilecekleri bu yolla hem grup elemanlarının birbirleriyle hem de diğer gruplarla sürekli iletişim halinde olacağı söylenmiştir.

Öğretmen adayları, akran ve öz değerlendirme yapmaları yönünde bilgilendirilmiş ve değerlendirme süreçlerine ilişkin katılımları sağlanmıştır. Proje çalışmalarının başlangıcında oluşturulan gruplar, PTÖ sürecinde ulaşılabildikleri bilgileri çalışma takvimine göre daha önce belirlenen tarihte sınıfla paylaşmışlardır. Power Point programıyla gerçekleştirilen sunumlar ayrıca düzenli bir rapor haline getirilmiştir. Sunumlar slaytların yanı sıra drama etkinlikleri, poster gibi farklı etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilmişlerdir. Sunumlar sonunda akran ve öz değerlendirme yapmışlardır.

Öğrenciler uygulama çalışmasında ise Erzurum tarihi ve kültürel dokusu içinde yer alan motiflerden yola çıkarak özgün tasarımlar ortaya koymuşlar ve bu tasarımları Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünün koridorlarında sergilemişlerdir.

Uygulama çalışmalarının değerlendirme çalışmalarında da akran değerlendirmesi yapılması sağlanmıştır. Akran değerlendirmeleri sırasında araştırmacı ile birlikte beceri analizi ve değerlendirme ölçütlerini saptayarak değerlendirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Deney araştırma kapsamında kontrol grubuna ise eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım şekli olan konu-merkezli program tasarım yaklaşımına uygun olarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Kontrol gruplarındaki dersler öğretmenin ders kitabı konuları aktardığı, öğrencilerin çoğunlukla pasif, dinleyici konumunda bulunması biçiminde yürütülmüştür. Kontrol grubunda düz anlatımın yanı sıra, tartışma, soru cevap vb. yöntemler sıklıkla kullanılmıştır. Derslerde dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, ara özet, tekrar, son özet, değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Dersler daha önceden hazırlanmış yıllık ve ünite planları doğrultusunda yürütülmüştür. Öğrenme süreci ile ilgili kararlara öğrenciler katılmaması sağlanmıştır. Öğrencilerin bilgiyi nasıl

yapılandırdıkları ve sürece ilişkin görüşleri dikkate alınmamıştır. Kontrol grubu ile deney grubundaki gibi PTÖ yaklaşımına uygun bir ders işlenmemiştir.

Beş haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi ve TTDYÖTÖ test tekrarı yöntemiyle sontest olarak uygulanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında uygulanan işlemlere ilişkin olarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan analizlere yer verilmiştir.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek için ve bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol edebilmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Akademik Başarı Testine İlişkin Regresyon Eğimi

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Başarı Testi	Düzeltilmiş Model	378.964	3	126.321	1.897	.151
	Sabit	2800.946	1	2800.946	42.054	.000
	Grup	6.183	1	6.183	.093	.763
	Ön test	28.657	1	28.657	.430	.517
	Grup*Ön test	34.851	1	34.851	.523	.475
	Hata	1998.095	30	66.603		
	Toplam	72130.000	34			
	Düzeltilmiş Toplam	2377.059	33			

Tablo 4.1 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının sağlandığı görülmektedir. Regresyon eğimlerinin eşleşliği

için *Grup*Ön test* satırında yer alan p değerlerinin anlamsız ($p>.05$) olması gerekmektedir. Dolayısıyla akademik başarı testine ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği sağlanmış ve kovaryans analizinin şartı yerine getirilmiştir ($F=.523, p>.05$).

Kovaryans analizine ilişkin temel sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisine yönelik deney kontrol gruplarında denkliği belirlemek için gerçekleştirilen ön test puanları açısından farklılık olup olmadığını tespit edilerek analize ait sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarına Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Test	17	35.23	8.70	32	-1.051	.301
Deney Grubu Ön Test	17	37.94	6.09	32		

Tablo 4.2’de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi analizi sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin yapılan t testi analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(32)} = -1.051, p>0.05$). Bu bulgu grupların akademik başarı testi açısından birbirine benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 4.3’te yer almaktadır.

Tablo 4.3.

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	Grup	n	\bar{X}	Düzeltilmiş ortalama
Akademik Başarı Testi	Kontrol	17	42.41	42.16

Deney	17	48.18	48.43
-------	----	-------	-------

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarı testine ilişkin son testte deney grubu $\bar{X}=48.18$, kontrol grubu ise $\bar{X}=42.41$ puan ortalaması elde edilirken, düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması $\bar{X}=48.43$, kontrol grubu puan ortalaması ise $\bar{X}=42.16$ 'dır. Akademik başarı testi son test puanları ve düzeltilmiş puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların son test puan ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4.

Akademik Başarı Testi Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
	Düzeltilmiş Model	344.113	2	172.056	2.624	.089	.145
	Sabit	3515.684	1	3512.684	53.56 4	.000	.633
Başarı Testi	Ön test	61.642	1	61.642	.940	.340	.029
	Grup	322.490	1	322.490	4.918	.034	.137
	Hata	2032.946	31	65.579			
	Toplam	72130.000	34				
	Düzeltilmiş Toplam	2377.059	33				

Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.4'te incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,31)}=4.918$, $p=.034$, $\eta^2=.137$) anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=48.43$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=42.16$) anlaşılmaktadır.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Temel tasarım dersi tutum ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5.

Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfadeler	\bar{X}	ss
1. Temel tasarım dersi keyifli bir derstir.	4.31	0.92
2. Temel tasarım dersinde bulunmaktan hoşlanırım.	4.31	0.94
3. Temel tasarım önemli derslerden biridir.	4.68	0.72
4. Temel tasarım dersi sıkıcıdır.	3.85	0.99
5. Temel tasarım dersini ilgi ile takip ederim.	4.32	0.80
6. Temel tasarım dersi ödevleri sıkıcıdır.	3.62	1.04
7. Temel tasarım dersinde sanatın temel kavramları kazanılır.	4.32	0.87
8. Temel tasarım dersi çalışmalarını evde de sürdürürüm.	4.35	0.79
9. Temel tasarım dersinde saatler geçmek bilmiyorum.	3.65	1.03
10. Temel tasarım dersi içeriği sınırlandırılırsa mutlu olurum.	3.44	1.19
11. Temel tasarım dersini ilginç bulmuyorum.	3.21	1.30
12. Temel tasarım dersini kaçırmayı hiç istemem.	4.21	0.99
13. Temel tasarım dersi sevdiğim dersler arasındadır.	3.71	0.02
14. Eğitim Kurumu dışında temel tasarım dersi ilgimi çekmez.	2.15	0.45
15. Temel tasarım dersine zorunlu olduğu için girerim.	3.84	1.09
16. Temel tasarım dersine çalışmak beni dinlendirir.	3.74	1.09
17. Temel tasarım dersindeki çalışmaların sergilenmesini isterim.	4.10	0.96

18. Temel tasarım dersi çalışmalarının eleştirilmesini önemserim.	4.47	0.78
19. Boş zamanlarımda temel tasarımla ilgilenmek isterim.	3.87	1.05
20. Temel tasarım dersine hazırlanmaktan hoşlanmam.	3.79	1.07

Tablo 4.5. (Devamı)

21. Temel tasarım dersinde üç boyutlu çalışmaları önemserim.	3.97	0.88
22. Temel tasarım dersine yönelik çalışma dosyası hazırlanması önemlidir.	3.97	0.91
23. Temel tasarım dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.	4.59	0.70
24. Temel tasarım dersi görsel algılama becerisini geliştirir.	4.65	0.59
25. Temel tasarım dersinde kompozisyonla ilgili verilen bilgiler faydalıdır.	4.49	0.61
26. Temel tasarım dersinde uzun süreli etütler faydalıdır.	3.65	0.96
27. Temel tasarım dersine isteyerek çalışırım.	4.06	0.90
28. Temel tasarım dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez.	3.84	1.10
29. Temel tasarım dersinde desen çalışmalarından zevk alırım.	4.09	0.88
30. Plastik sanatlardaki tasarım elemanları ve ilkeleri ile doğa arasında ilişki kurmak beni mutlu ediyor.	4.07	0.85
31. Temel tasarım dersine gireceğim saati dört gözle beklerim.	3.56	0.89
32. Temel tasarım konuları için müzelere gitmekten hoşlanmam.	3.56	1.25

Temel tasarım dersi tutum ölçeği maddelerine ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 4.5'te incelendiğinde “Temel tasarım dersi keyifli bir derstir. ($\bar{X}=4.31$)”, “Temel tasarım dersinde bulunmaktan hoşlanırım. ($\bar{X}=4.31$)”, “Temel tasarım önemli derslerden biridir. ($\bar{X}=4.68$)”, “Temel tasarım dersini ilgi ile takip ederim. ($\bar{X}=4.32$)”, “Temel tasarım dersinde sanatın temel kavramları kazanılır. ($\bar{X}=4.32$)”, “Temel tasarım dersi çalışmalarımı evde de sürdürürüm. ($\bar{X}=4.35$)”, “Temel tasarım dersini kaçırmayı hiç istemem. ($\bar{X}=4.21$)”, “Temel tasarım dersi çalışmalarının eleştirilmesini önemserim. ($\bar{X}=4.47$)”, “Temel tasarım dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim. ($\bar{X}=4.59$)”, “Temel tasarım dersi görsel algılama becerisini geliştirir. ($\bar{X}=4.65$)” ve “Temel tasarım dersinde kompozisyonla ilgili verilen bilgiler faydalıdır. ($\bar{X}=4.49$)”

$\bar{X}=4.49$)” maddelerine öğretmen adayları “Tamamen Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları temel tasarım dersi tutum ölçeğine ilişkin maddelerden en az katılım ifadesi olarak belirttikleri madde ise “Eğitim Kurumu dışında temel tasarım dersi ilgimi çekmez. ($\bar{X}=2.15$)” maddesidir.

Proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının temel tasarım dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek için ve bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol edebilmek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğimi

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
Tutum Ölçeği	Düzeltilmiş Model	723.323	3	241.108	2.663	.066
	Sabit	2648.283	1	2648.283	29.251	.000
	Grup	111.534	1	111.534	1.232	.276
	Ön test	1.803	1	1.803	.020	.889
	Grup*Ön test	77.030	1	77.030	.851	.364
	Hata	2716.118	30	90.537		
	Toplam	572075.000	34			
	Düzeltilmiş	3439.441	33			
	Toplam					

Tablo 4.6 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının sağlandığı görülmektedir. Regresyon eğimlerinin eşleşliği için *Grup*Ön test* satırında yer alan p değerlerinin anlamsız ($p>.05$) olması gerekmektedir. Dolayısıyla akademik başarı testine ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği sağlanmış ve kovaryans analizinin şartı yerine getirilmiştir ($F=.851, p>.05$).

Kovaryans analizine ilişkin temel sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının temel tasarım dersi tutumları üzerindeki

etkisine yönelik deney kontrol gruplarının denk olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ön test puanlarının gösterdiği farklılıklar tespit edilerek analiz sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test Puanlarına Göre Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Test	17	128.53	12.97	32	1.022	.314
Deney Grubu Ön Test	17	124.83	7.43	32		

Tablo 4.7’de deney kontrol gruplarının temel tasarım dersi tutum ölçeği ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi analizi sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(32)} = 1.022$, $p > 0.05$). Bu bulgu grupların temel tasarım dersi tutumları açısından birbirine benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarına ait temel tasarım dersi tutum ölçeği ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8.

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	Grup	n	\bar{X}	Düzeltilmiş ortalama
Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeği	Kontrol	17	125.12	124.91
	Deney	17	133.53	133.74

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının temel tasarım dersi tutum ölçeğine ilişkin son testinde deney grubu $\bar{X} = 133.53$, kontrol grubu ise $\bar{X} = 125.12$ ortalama puan elde edilmiştir. Düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması $\bar{X} =$

133.74, kontrol grubu puan ortalaması ise $\bar{X} = 124.91$ 'dir. Temel tasarım dersi tutum ölçeği son test puanları ve düzeltilmiş puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlılığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9.

Temel Tasarım Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
	Düzeltilmiş Model	646.294	2	323.147	3.586	.040	.188
	Sabit	2935.557	1	2935.557	32.58	.000	.512
Tutum Ölçeği	Ön test	44.852	1	44.852	.498	.486	.016
	Grup	641.318	1	641.318	7.118	.012	.187
	Hata	2793.148	31	90.102			
	Toplam	572075.000	34				
	Düzeltilmiş Toplam	3439.441	33				

Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.9'da incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,31)}=7.118$, $p = .012$, $\eta^2=.187$) anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=133.74$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=124.91$) anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen araştırma sonuçlarının genel özetine ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede “Temel tasarım-I” dersinde PTÖ yönteminin akademik başarı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisinin değerlendirildiği bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırma bulguları sonuçlarına dayanarak Temel Tasarım-I dersine yönelik PTÖ yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubunun akademik başarı testinden aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=48.43$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=42.16$) anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara dayanarak PTÖ yaklaşımına dayalı öğretiminin geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen temel tasarım dersine göre öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Ağaoğlu'nun (2014) gerçekleştirdiği araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar taşımaktadır.

Kalyoncu'nun (2009), gerçekleştirdiği araştırma sonucunda da öğrencilerin erişilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Kalyoncu'nun araştırma sonuçları da bu çalışma sonuçları destekler niteliktedir.

PTÖ'nün öğrenci başarısına etkisini incelemek üzere farklı derslerde gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. (Özcan, 2007; Sezgin, 2008; Yıldız, 2008; Kayıran, 2009; Serttürk, 2008). Dolayısıyla elde edilen bu sonucun tutarlı olduğu ileri sürülebilir. Bu araştırmalar ilk ve ortaokul öğrencilerine

gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirmeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırma bu nedenle diğer araştırmalardan bu yönüyle farklıdır.

Araştırmada ele alınan ikinci denencede de TTDTÖ ön test etkisinin kontrol altında tutulduğu kovaryans analizi sonucu son test puanları arasında ($F_{(1,31)}=7.118$, $p=.012$, $\eta^2=.187$) anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=133.74$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=124.91$) anlaşılmaktadır. Bu durum PTÖ yaklaşımına uygun işlenen derslerin öğretmen adaylarının derse ilişkin tutumlarını olumlu etkilediğini söyleyebiliriz.

Ağaoğlu (2014) Ortaokul 6. sınıflara yönelik gerçekleştirdiği PTÖ yaklaşımının görsel sanatlar dersinde öğrencinin tutumu üzerine gerçekleştirdiği araştırmadan elde ettiği sonuçlarda ise anlamlı bir sonuç elde edememiştir. Benzer olarak Yurtluk'ta (2006) araştırmasında anlamlı bir sonuç elde edememiştir. Çiftçi (2006)'nin gerçekleştirdiği araştırmada yine benzer sonuçlar çıkmış deney ve kontrol grupları arasında tutum ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test puan ortalamaları arasında farklılığına rastlanmamıştır.

Yılmaz bu durumun öğrenenlerin derse karşı olan ön yargıları, PTÖ yaklaşımıyla ders işlemeye alışkın olmama, ailenin bu konuda destek olup olmaması, maddi olarak ve süre olarak öğrenenlere ek bir yük getirmiş olabileceği, gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir. (Yılmaz, 2007: 80).

İlgili alanyazın taramalarında ulaşılabilen kaynaklarda Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Sınıf Öğretmenliği gibi alanlarda birçok çalışmanın yapıldığı, buna karşın görsel sanatlar eğitimi alanına yönelik çalışmaların ise sayıca çok az olduğu görülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen çalışmalarda ağırlıklı olarak araştırma gruplarının ilk ve ortaokul öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmeni eğitimine yönelik geleneksel eğitimden farklı yaklaşımlara ilişkin gerçekleştirilen bu araştırmanın önemli olduğu ileri sürülebilir. Öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin yoğun olarak tartışıldığı günümüzde bu ve gerçekleştirilecek benzeri çalışmaların bu tartışmalara olumlu katkı sağlayacağı fikrinin araştırmayı önemli kıldığı düşünülmektedir. Görsel sanatlar Öğretmeni eğitimi alanında PTÖ yaklaşımın bazı eksiklikler tamamlandığı zaman etkili olabileceği ve görsel sanatlar öğretmeni eğitimi alanında kullanılması gerektiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

PTÖ yaklaşımının görsel sanatlar öğretmeni adayların akademik başarı ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak hem daha sonraki araştırmacılar hem de uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

PTÖ, öğretmen adaylarının akademik başarılarını arttırdığı ve derse ilişkin tutumlarını olumlu etkilediğinden proje tabanlı öğrenme yöntemine, görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme lisans programında yapılacak olan etkinliklerde daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemleri ile bireyin yaratıcılığını, sanatsal ve estetik gelişimini olumlu yönde geliştirmenin zor olduğu düşünülmektedir. Sanat eğitiminin en önemli amaçlarından olan toplumun ihtiyaç duyduğu yaratıcılık gücü gelişmiş, estetik beğeni düzeyine sahip, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen bireyler yetiştirmek ancak günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeni eğitim yönelimleri ile sağlanabileceği göz ardı edilmemelidir. Görsel sanatlar eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkılması çağın gerektirdiği biçimde bir eğitim verilebilmesi için program içeriğinin buna uygun şekilde yeniden düzenlenmesi çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu programların içerikleri yapılandırmacı temelli proje tabanlı öğretim yöntemi gibi, alternatif yöntemleri içermelidir.

Görsel sanatlar öğretmeni lisans programında yer alan diğer derslerde uygulanarak bu yaklaşımın uygulanabilirliği araştırılabilir. Gerçekleştirilecek araştırmalarda günlük, gözlem formları, görüşme formları vb. kullanılarak öğrencilerdeki öğrenme anlamındaki değişimlerinin daha detaylı yansıtılması sağlanabilir.

Görsel Sanatlar Öğretmeni yetiştirmede yapılandırmacılığın dayanak noktalarını oluşturduğu PTÖ yaklaşımına dayalı öğrenmeye ilişkin uygulamalara önem verilmelidir. Problem çözebilen, bilgiyi araştırarak keşfedebilen, yorumlayarak ve çevreyle etkileşim içinde bireysel bilgilerini yapılandırabilen, eleştirel düşünebilen, analiz edebilen, işbirlikli çalışabilen, girişimcilik, iletişim, sözlü sunum, araştırma ve

sorgulama becerisi vb. üst düzey hedeflere ulaşabilen öğretmenler bu şekilde yetiştirilebilir.

PTÖ yönteminin özellikleri, ilkeleri ve uygulamalarına ilişkin bilgiler MEB ve üniversiteler işbirliği ile düzenlenecek hizmetiçi eğitim kursları, seminer ve konferanslarla eğitimcilere aktarılabilir.



KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z.N., Kadioğlu, H., (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı'nın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 89-96.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aladağ, S. (2005), *İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alioğlu, E. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf görsel sanatlar dersi ebru ünitesinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aslantaş, S. (2008). *İlköğretim II. kademe proje tabanlı öğrenme yönteminin görsel sanatlar dersine katkısı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artut. K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytekin, A, C. (2008). *Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin anasanat atölye tercileri ile temel tasarım dersine yönelik tutum, algı ve beklentileri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Atıcı, B, Polat, H. (2010). Web tasarımı öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.1 No.2 (2010), 122-132.
- Bağcı, U., İlik, A., Sünbül, A.M., Yağız, D., Afyon, A. (2005, Kasım). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde uygulanan proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin*

başarı düzeylerine etkisinin araştırılması, I.Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Ankara.

Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Başbay, M. Y. (2010). *Proje tabanlı öğrenme, eğitimde yeni yönelimler*, (Ed: Özcan Demirel), 4. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Birinci, E. (2008). *Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Boondee, V., Kidrakarn, P., & Sa-Ngiamvibool, W. (2011). A learning model using Project based learning (PBL) on the web to promote cooperative learning. *European Journal of Social Sciences*, 21(3), 498-506.

Buschkule, C.P. (2007, July). *The artistic chance in german art education*. Insea – Art Education Research and Development Congress, 17-20 July, University of Education Heilderberg-Karlsruhe, Germany.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları, araştırma deseni*, (Çev.Edt. Demir, S.B.), Ankara: Eğiten Kitap.

Çakmak, M. (2012). *Proje tabanlı öğrenme, öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. (Ed:Zeki Kaya), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çepni, S. (2008). *Öğretim yöntemleri. öğretim ilke ve yöntemleri*. (Ed.). Çepni , S. ve S. Akyıldız. Trabzon: Süzer Kırtasiye.

Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine*

kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*, (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirhan, C. Demirel, Ö., (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 5, 48-61.

Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta demokrasi* (2. Baskı). Ankara: EğitimSen Yayınları.

Doğanay, A. Ve Tok, Ş. (2007). *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar, öğretim ilke ve yöntemleri* (Ed. A. Doğanay), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eckhard, K.W.&Ermann, M.D. (1977). *Social Research methods: perspective, theory and analysis*. New York: Random House Inc.

Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 : 172-179.

Esmail, Y. E. (2006). *Theory In practice: constructivism and the technology of instruction in an authentic project-based computer class*. Texas: University Of North Texas

file:///C:/Users/dell/Downloads/5000048839-5000066310-1-PB.pdf. Erişim Tarihi: 09.09.2015.

Gündüz, S. (2004). *Matematik projeleri ve sınıf etkinlikleri*, (Birinci Baskı). Ankara: Toroslu Kitaplığı.

Hasol, D., (1990). *Ansiklopedik mimarlık sözlüğü*, İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama projeyi yöneten öğrenciler açısından analiz. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (147). 85-105.

Kalyoncu, R. (2009). *İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersi kent projesi konusunda proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir uygulama örneği*, Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaşaracı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Katz, L. (1994). The project approach. Urbana,IL: ERIC digest. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED: 368509. <http://eric.ed.gov/?id=ED368509> adresinden 09.06.2015'de alınmıştır.
- Kaymakçı, S. Öztürk, T. (2011). Kaymakçı, S. Öztürk, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje çalışmalarlarıyla ilgili görüşleri, *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*,2(3), 103-128.
- Kayıran, T. (2009). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kırıçoğlu, O. T (2002). *Sanatta eğitim görmek öğrenmede yaratmak*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T (2014). *Sanat bir serüven; bilgi, düşünme, düşlem, tasarım, uygulama, yapıt*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, H., Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (20). (s. 193 – 200).
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçüköğlü, A. (2007). *Dizgeli eğitimin öğrenci erişimine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Land, S.M., Greene, B.A. (2000). Project-based learning with the world wide web: a qualitative study of resource integration, *educational technology research and development*, V.48, I.1, pp 45-66. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02313485> adresinden 10.06.2015'de alınmıştır.

- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. and Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory Statistics: Use and interpretation*. (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. Eugene, Or: ISTE International Society for Technology in Education. U.S. and Canada.
- Özcan, R. (2007). *Alg biyoteknolojisinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E., Ubuz, B., (2009, Mayıs). *Proje tabanlı öğrenme: 7. sınıf öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarına etkisi*, I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi*. (Birinci Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Panasan, M. & Nuangchalerm, P. (2010). Learning outcomes of project-based and inquiry based learning activities, *Journal of Social Sciences*, 6(2), 252-255.
- Petty, G. (1993). *Teaching today (apactical guide)*, Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Limited.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- San, İ. (2000). *Sanatlar eğitimi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi. öğretmenlik mesleği Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta öğretmen yetiştirme*. Coşkun, H. (Ed.). Ankara: Tasarım&Baskı: Ofset Format
- Saracaloğlu, A.S., Özyılmaz-Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.

- Serttürk, M. (2008). *Fen öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sezgin, F. (2008). *Proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirmenin öğrenci başarısına ve tutum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Seylan, A. (2005). *Temel tasarım*. (Birinci Baskı), Samsun: M- Kitap.
- Sidman-Taveau, R. ve Milner-Bolotin, M. (2001). *Constructivist inspiration: a project-based model for l2 learning in virtual worlds*. *texas papers in foreign language* 6 (1). Austin, TX: University of Texas at Austin [Online]. Available at: <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/tpfle/tpflefall2001.htm> adresinden 09.06.2015'de alınmıştır.
- Sözen, M., Tanyeli, U., (1992). *Sanat kavramları ve terimleri sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Şahin. F., Güven. İ. ve Yurdatapan. M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (33). (s. 157-176).
- Taşpınar, M. (2007). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on Project-based learning, <http://www.bie.org/research/study/review> of project based learning, 2000, adresinden 09.11.2015'de alınmıştır.
- Tortop, Hasan, S. Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]* 44 (2013), 300-307.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Yıldız, F. (2008). *Oran, orantı ve yüzdeler ünitesinin proje tabanlı öğrenme ile öğrenilmesinin matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2007). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- YÖK. (2015, Eylül). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 adresinden 13.09.2015'te alınmıştır.
- Yurtluk, M. (2003). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zelanski, P. (1984). *Design principles and problems*, New York: Rinehart and Winston.

EKLER

EK 1. Akademik Başarı Testi

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında yapılmakta olan bilimsel bir araştırmaya veri toplamak üzere hazırlanan bu testteki sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Aşağıda yer alan sorularda yer alan seçeneklerden size göre doğru olan şıkkı işaretleyiniz.

SORULAR

S.1. Eni boyu olmayan, durağan, yönsüz ve merkezi olan ve iki çizginin kesişmesinden oluşan tasarım elemanın adı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çizgi b) Şekil c) Renk d) Doku e) Nokta

S.2. Aşağıdakilerden hangisi Noktacılık (Pointilism) akımının temsilcisi olan bir sanatçıdır?

- a) Leonardo Da Vinci
b) Jan Van Eyck
c) Seurat
d) Salvador Dali
e) Picasso

S.3. Neden bazı renkler “Ana renk” olarak adlandırılmıştır?

- a) Başka renklerle karıştırılmadan elde edildikleri için
b) Güzel ve dikkat çekici oldukları için
c) Üç renkten oluştukları için
d) Renk çemberinin merkezinde oldukları için
e) Yan yana kullanıldıklarında birbirlerinin değerlerini artırdıkları için

S.4. Ana renklerin oluşturan renk dizisi aşağıdaki şıklardan hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) Kırmızı, Turuncu ve Yeşil
b) Kırmızı, Sarı ve Yeşil
c) Sarı, Mavi ve Kırmızı
d) Sarı, Yeşil ve Turuncu
e) Sarı, Mavi ve Turuncu

S.5. Aşağıdakilerden hangisi rengi bilimsel olarak yedi renk demetinden oluştuğunu belirleyen bilim adamıdır?

- a) İbn-İ Heysem
- b) Newton
- c) Farabi
- d) Stephen Hawking
- e) El Biruni

S.6. İki rengin birbiriyle karışımından oluşan ışık derecelendirme çubuğuna ne denilir?

- a) Kontrast
- b) Skala
- c) Ton
- d) Kromatik
- e) Ritim

S.7. Sıcak renklerin en dinamik rengi olan kırmızı renkte diğer renklere göre ileriye fırlama görünüşü fazladır. Bu durum onun diğer renklerden daha önde görünmesini sağlar. Soğuk renklerin en durgun rengi olan mavi renk ise insanda olduğundan daha uzaktaymış hissi uyandırır. Gerilere çekilme niteliği mevcuttur. Bundan dolayı sıcak ve soğuk renklerin yakın ve uzak görünme, cisimleri büyük, küçük ve geniş gösterme özellikleri vardır. Bu tanım aşağıdakilerden hangisine aittir?

- a) Üçlü renk armonisi
- b) Tek renk armonisi
- c) Renk perspektifi
- d) Kontrast renk armonisi
- e) Nüans renk armonisi

S.8. Mor Rengin Kontrastı hangi şıkta doğru olarak verilmiştir?

- a) Sarı
- b) Beyaz
- c) Mavi
- d) Kırmızı
- e) Yeşil

S.9. Hangi tasarım elemanı, bir sanat yapıtıyla aramızda psiko-fizyolojik anlaşma yaratmak için yinelenen düzenli devinimler olarak tanımlanır?

- a) Ritim
- b) Denge
- c) Aralık
- d) Doku
- e) Biçim

S.10. Bir kompozisyonda belirli çizgilerin, şekillerin, formların ya da renklerin düzenli ve armonik bir şekilde kendini tekrar etmesi hangi tasarım ilkesinin tanımıdır?

- a) Birlik
- b) Zıtlık
- c) Armoni
- d) Ritim
- e) Koram

S.11. Kompozisyonu oluşturan çeşitli elemanların bir araya gelerek dengeli bir bütün oluşturmasına ne ad verilir?

- a) Birlik
- b) Ritim
- c) Zıtlık
- d) Oran-orantı
- e) Denge

S.12. İki zıt ucu uygun kademelerde birbirine bağlayan köprüye denir. İki uç arasında bir düzen dâhilinde geçiş sağlayan bu düzenleme yardımıyla anlamlı ve güzel bir dizi ortaya çıkar. Eğer iki uç arasında ölçü farkı varsa, bir uçtan diğer uca doğru biçimler büyükten küçüğe doğru dizilmelidir. Yukarıda verilen tanım hangi tasarım ilkesine aittir?

- a) Denge b) Koram c) Ritim d) Simetrik denge e) Egemenlik

S.13. Aşağıdakilerden hangisi eksensel korama bir örnektir?

- a) Bardakların büyükten küçüğe dizilmesi
b) Aynı boydaki şişelerin yan yana dizilmesi
c) Radyatör petekleri
d) Klavyedeki tuşların dizimi
e) Merdiven basamakları

S.14. Aşağıdaki şekillerden hangisi birlik ilkesine örnektir?



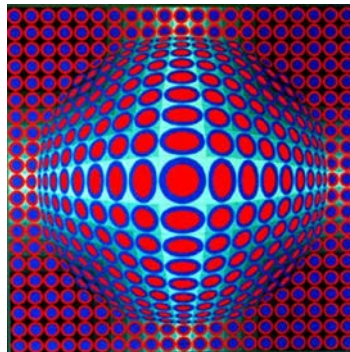
- a) I b) II c) III d) IV e) II-III

S.15. Aşağıdakilerden hangisi renk tayfına uygun sıralamadır?

- a) Turuncu- Kırmızı- Sarı- Yeşil- Mavi- Mor
b) Kırmızı- Turuncu- Sarı- Yeşil- Mor- Mavi
c) Kırmızı- Sarı- Turuncu- Yeşil- Mor- Mavi
d) Turuncu- Kırmızı- Sarı- Yeşil- Mor- Mavi
e) Kırmızı- Turuncu- Sarı- Yeşil- Mavi- Mor

S.16. Aşağıdaki komplementer (tamamlayıcı) renk eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

- a) Kırmızı- Mor
b) Sarı- Mor
c) Mavi- Sarı
d) Turuncu- Yeşil
e) Yeşil- Kahverengi

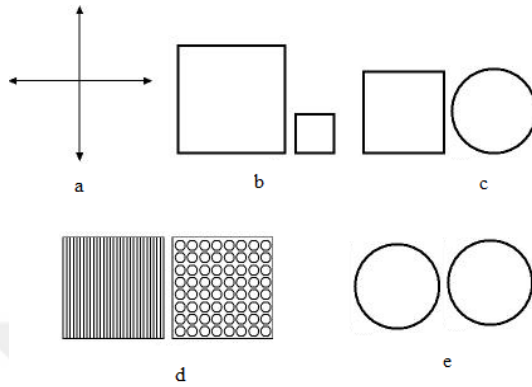


S.17. Yukarıda verilen Victor Vasarely'e ait olan çalışmada hangi tasarım ilkesi yoğun bir biçimde kullanılmıştır?

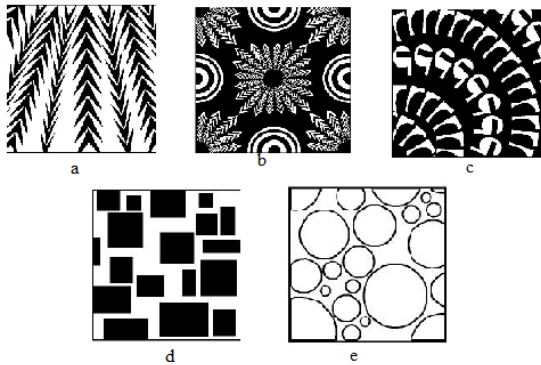
- a) Ritim b) Leke c) Renk d) Yön e) Doku

S.18. Sanat açısından değerli görülen her yapıtta kuşkusuz çok iyi çözümlenmiş kontrast bir denge vardır. Bir şeyin değerlendirilmesinde karşıtlıklar daima ön plandadır. Zıtlıkta denge kurulması birçok şeyi çözümleyecektir. Zıtlık; biçim, renk, doku, değer, ölçü, yön, aralık vb. bakımlardan olabilir.

Aşağıdakilerden hangisi bu anlayışa uymamaktadır?



S.19. Aşağıdakilerden hangisi simetrik denge ile oluşturulmuş bir kompozisyonudur?



S.20. Nokta bir başlangıç noktası olarak alınırsa, kaleme verilen enerjinin yönü ve büyüklüğünün oluşturduğu öge aşağıdakilerden hangisidir?

- Çizgi
- Kare
- Hacim
- Yüzey
- Küre

S.21. Aşağıdakilerden hangisi iki boyutlu Temel Geometrik Formlar arasında sayılmaz?

- Eşkenar Dörtgen
- İkiz Kenar Üçgen
- Daire
- Kare
- Eğri-Çizgisel Yüzey

S.22. Uzay içerisinde bulunan bir formun yoğunluğu ve ağırlığıyla ilişkili olan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Daire
- b. Yüzey
- c. Kütle
- d. Nokta
- e. Kare

S.23. Ağaç dallarının yaplanması (büyük dallardan küçük dallara ve yapraklara), deniz kabuklularının sarmal formları, kar tanelerinin yaplanışında gözlemlenebilen ve hiyerarşik bir tekrar olan tasarım ilkesinin adı aşağıdakilerden hangisidir?

- a)Nokta
- b) Koram
- c) Yön
- d)Denge
- e) Çizgi

S.24. Bir düzenlemede yer alan formların veya içinden birinin ya da bir grubun kendini fark ettirecek tarzda ön plana çıkması aşağıdaki ilkelerden hangi ilkeyle açıklanabilir?

- a. Birlik-Bütünlük
- b. Eksensel-Koram
- c. Egemenlik
- d. Simetrik Denge
- e. Uyum

S.25. Formların yapı, anlam ve işgörülerinin bir bütünlük oluşturması ve formu oluşturan parçaların birbirleriyle olan benzerliği aşağıdaki ilkelerden hangisi ile açıklanabilir?

- a. Tekrar
- b. Uyum
- c. Zıtlık
- d. Denge
- e. Koram

S.26. Verilmiş ya da tanımlanmış bir sorunun farklı bir bakış açısı ve yorumla çözme eylemi olarak tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Çizim
- b. Yaratma
- c. Tasarım
- d. Birlik-Bütünlük
- e. Kompozisyon

S.27. Tasarım süreci olarak adlandırılan süreç, öncelikle sorun olarak kabul edilecek olan bir konunun varolmasıyla başlar. Bu süreci oluşturan aşamalar içinde aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- a. Uyum
- b. Analiz
- c. Sentez
- d. Değerlendirme
- e. Tanımlama

S.28. Bir rengin Ton Değerinden söz edebilmek için aşağıdakilerden hangisinin gerçekleşmesi gerekir?

- a. Doygunluğunun artması
- b. Açıklaşması ve koyulaşması
- c. İkinci bir renkle karıştırılması
- d. Özton değerinin artırılması
- e. Renk ısısının azalması

S.29. Aşağıdaki isimlerden hangisi renk kuramı üzerine çalışmamıştır?

- a. Munsell
- b. Newton
- c. Edison
- d. Itten
- e. Le Blon

S.30. Gün ışığının prizmadan geçirilmesi sonucu ışın, kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert (indigo-çivit mavisi) ve mor renklerde ışın demetlerine dönüşür. Bu renkler başka hangi durumda gözlemlenebilir?

- a. Çıkarımsal renklerde
- b. Ardışık görüntülerde
- c. Benzerlik şemasında
- d. Tamamlayıcı renk şemalarında
- e. Gökkuşağında

S.31. Dalga boyu en yüksek olan renkler aşağıdakilerden hangisinde doğru bir sıra ile verilmiştir?

- a) Kırmızı- Sarı- Turuncu
- b) Sarı- Yeşil- Mavi
- c) Kırmızı- Mor- Mavi
- d) Siyah-Beyaz- Gri
- e) Turuncu-Yeşil-Mor

S.32 Aşağıdakilerden hangisi pigmentin özelliklerinden biri değildir?

- a) Renkleri oluşturan moleküllerdir.
- b) Genellikle, nesnelere dış yüzeylerinde bulunarak renklerin oluşmasını sağlarlar.
- c) Buldukları nesnelere hem form hem de biçim açısından etkileyerek ön-arka, üst-alt gibi ilişkileri oluşturabilirler.
- d) Renklerin oluşmasında da pigmentlerle ışık arasında bir ilişki bulunmaktadır.
- e) Güneş ışınları, canlılarda ve nesnelere renk molekülü olarak bilinen söz konusu pigment molekülleri için önemlidir.

S.33. Sıcak renklere sahip formlar zemine göre, öndeymiş ya da bize daha yakında duruyormuş gibi hissettirir. Soğuk renkler de, daha uzaktaymış ve küçükmüş etkisi göstermektedir. Bu durum rengin hangi özelliği ile açıklanabilir?

- a) Yakın renkler armonisi
- b) Kontrast renk armonisi
- c) Sıcak-soğuk renk armonisi
- d) Renk Perspektifi
- e) Renk sıcaklığı

S.34. Aşağıda verilen özelliklerden hangileri soğuk renklere aittir?

- I- Sakinlik, rahatlık ve hüzün hissi uyandırır.
- II- Çoşku, heyecan ve mutluluk hissi uyandırır.
- III- Soğuk renkler, cisimleri daha uzaktaymış ve küçükmüş gibi hissetmemize etki eder.

- a) Yalnız I b) I-II c) I-II-III d) II-III e) I-III

S.35.

- I- Renk Sıcaklığı
- II- Berraklık- Doygunluk (Chroma-Saturation)
- III- Ton Değeri-Aydınlık (Value-Brightness)

Yukarıdakilerden hangileri rengin yapısal özellikleri içinde yer almaz?

- a) II-III b) I-II c) I-II-III d) Yalnız III e) Yalnız I

S.36. Tasarımı oluşturan öğelerin ölçü, biçim, değer, doku, yön ve aralıkları bakımından birbirlerine benzemesi hangi tür uygunluğu meydana getirir?

- a) Hizmet Uygunluğu
- b) Biçim Uygunluğu
- c) Üslup Uygunluğu
- d) Fiziksel Uygunluk
- e) Kavramsal Uygunluk

S.37. Rengin koyuluk ve açıklık derecesine ne ad verilir?

- a) Saturasyon b) Renk armonisi c) Kroma d) Valör değeri e) Luminosite

S.38. Aşağıdaki kurallardan hangisi formun zeminden önde ve ayrı olarak algılanabilmesi için şarttır?

- a) Formun zeminden sayıca fazla olması,
- b) Formun zeminin üstünde ve farklı bir geometrik yapıya sahip olması,
- c) Formun flu, mat, ya da ölçü olarak küçük olması,
- d) Form ile zeminin birbiriyle eşdeğer kurgulanması,
- e) Formun ölçülerinin zeminin ölçüleriyle aynı olması,

S.39. Aşağıdakilerden hangisi Form-Zemin ilişkisine örnek oluşturmaktadır?

- a) Koltuk takımı
- b) Kalemlik
- c) Kitap kapağı
- d) Dolap rafları
- e) Ağaç dalları

S.40. Form ve zemin arasındaki ilişkilerde aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a) Zemin tektir ve tek başlarına bir varoluştur.
- b) Form, boyut olarak zeminden kesinlikle daha küçüktür.
- c) Formun sınırları vardır, zemin ise sınırsızdır.
- d) Form köşesi, kenarı, yüzeyi ve kütlesiyle birlikte kendi içinde bir bütünlük sağlar
- e) Form, araya girme, örtme gibi ilişkileri kullanarak detaylılık oluşturur.

Cevap Anahtarı	
1	E
2	C
3	A
4	C
5	B
6	B
7	C
8	A
9	A
10	D
11	A
12	B
13	A
14	D
15	E
16	C
17	A
18	E
19	B
20	A
21	E
22	C
23	B
24	C
25	B
26	C
27	A
28	B
29	C
30	E
31	A
32	C
33	D
34	E
35	A
36	D
37	A
38	B
39	C
40	A

EK 2. Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği

Değerli öğrenci, aşağıda Temel Tasarım-I dersine yönelik tutum cümleleri ve her cümlenin karşısında da TAMAMEN KATILYORUM, KATILYORUM, (FİKRİM YOK, KARARSIZIM), KATILMIYORUM, TAMAMEN KATILMIYORUM olmak üzere beş ifade yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ebru Amil TÛLÛCE

Maddeler	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Temel tasarım dersi keyifli bir derstir					
2. Temel tasarım dersinde bulunmaktan hoşlanırım.					
3. Temel tasarım önemli derslerden biridir.					
4. Temel tasarım dersi sıkıcıdır.					
5. Temel tasarım dersini ilgi ile takip ederim.					
6. Temel tasarım dersi ödevleri sıkıcıdır.					
7. Temel tasarım dersinde sanatın temel kavramları kazanılır.					
8. Temel tasarım dersi çalışmalarını evde de sürdürürüm					
9. Temel tasarım dersinde saatler geçmek bilmiyorum.					
10. Temel tasarım dersi içeriği sınırlandırılırsa mutlu olurum					
11. Temel tasarım dersini ilginç bulmuyorum					
12. Temel tasarım dersini kaçırmayı hiç istemem.					
13. Temel tasarım dersi sevdiğim dersler arasındadır.					
14. Eğitim kurumu dışında temel tasarım dersi ilgimi çekmez.					
15. Temel tasarım dersine zorunlu olduğu için girerim.					
16. Temel tasarım dersine çalışmak beni dinlendirir.					
17. Temel tasarım dersindeki çalışmaların sergilenmesini isterim.					
18. Temel tasarım dersi çalışmalarının eleştirilmesini önemserim.					

19. Boş zamanlarımda temel tasarımla ilgilenmek isterim					
20. Temel tasarım dersine hazırlanmaktan hoşlanmam.					
21. Temel tasarım dersinde üç boyutlu çalışmaları önemserim.					
22. Temel tasarım dersine yönelik çalışma dosyası hazırlanması önemlidir.					
23. Temel tasarım dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.					
24. Temel tasarım dersi görsel algılama becerisini geliştirir.					
25. Temel tasarım dersinde kompozisyonla ilgili verilen bilgiler faydalıdır.					
26. Temel tasarım dersinde uzun süreli etütler faydalıdır.					
27. Temel tasarım dersine isteyerek çalışırım.					
28. Temel tasarım dersi ile ilgili kaynaklar ilgimi çekmez.					
29. Temel tasarım dersinde desen çalışmalarından zevk alırım.					
30. Plastik sanatlardaki tasarım elemanları ve ilkeleri ile doğa arasında ilişki kurmak beni mutlu ediyor.					
31. Temel tasarım dersine gireceğim saati dört gözle beklerim.					
32. Temel tasarım konuları için müzelere gitmekten hoşlanmam.					

EK 3. Temel Tasarım Dersi İçin Proje Temelli Ders Planı

1. HAFTA

Ders: Temel Tasarım

Sınıf: Resim-iş Eğitimi 1.sınıf

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı: Proje Tabanlı Öğrenme

Yöntem- Teknik: Anlatım, Soru Cevap, Beyin Fırtınası, Tartışma, Gösterim, Grup Çalışması

Uygulama Ortamları: Teknoloji Sınıfı, Temel Tasarım Atölyesi

Öğrenme Alanı: Erzurum'un Kültürel ve Tarihi Değerleri

Araç-Gereç: Broşür, katalog, çizimler, 50 x 70 cm resim kağıdı, guaj boya/akrilik boya, karakalem, makas, yapıştırıcı, karton.

Ünite: Tasarım ilke ve elemanları (Tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim, şekil, aralık, yön, renk, doku)

Süre: Haftalık 8 ders saati (5 x 8 = 40 ders saati)

Kazanımlar:

- Öğretmen adayları çevresindeki kültürel değerleri araştırır ve tanır.
- Tarihi ve kültürel özelliklere sahip eserleri analiz eder.
- Eserlerin çözümlemesini yapar ve tasarımları için bunlardan yararlanır
- Eserleri renk bilgisi teması kapsamında yorumlar.
- Kültürel ve tarihi eserlerin yorumlamasıyla edindiği renk bilgisi ile kendi tasarımlarını yapar.
- Ulusal kültürü yansıtan ve tanıtan görsel çalışmalar yapar.
- Tasarım ilkelerinden tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim, şekil, aralık, yön, renk, doku) konularını kavrar.
- Yapacağı çalışmada tasarım ilkelerini başarı ile uygular.

A. PROJENİN SEÇİMİ:

KONU: “Erzurum’un Kültürel ve Tarihi Değerleri” Öğretim elemanı/araştırmacı rehberliğinde, dersin kazanımlarıyla uyumlu, öğretmen adaylarının de ilgi duyacakları projeler belirlenir. Bu aşamada zaman planlaması yapılarak, projelerin gerçekleştirilebilme olanakları, öğretmen adaylarının bilgi beceri düzeyleri, amaçlara uygunluk, yararlılık gibi ölçütleri dikkate alınarak ilgileri doğrultusunda kendi gruplarını oluşturmaları sağlanır. PTÖ’nün tanımı, felsefi temelleri, geleneksel öğretim anlayışından temel olarak farklılıkları, öğeleri, aşamaları, öğrenenlerin ve öğretmenlerin rolü ve değerlendirme süreçleri detaylı bir şekilde anlatılır. Projenin amacını ve konusunu açıklama: Öğretim elemanı/araştırmacı, öğretmen adaylarına “Erzurum’un Kültürel ve Tarihi Değerleri” ile ilgili bildikleri eserleri, yerlerini, bu eserlerdeki süsleme ve motifler hakkında bilgileri olup olmadığını, beklentileri, vb. hakkında sorular sorar. Bu eserlerdeki süsleme, motiflerden yola çıkarak tasarım ilke ve elemanlarını kullanarak özgün tasarımları ahşap materyaller, karton kutular, boya malzemeleri vb. kullanarak yapmalarına yönelik bir proje çalışması yapmaları istenir. Daha sonra oluşturdukları bu projenin özelliklerini ortaya koyarak bilimsel bir dosya hazırlamalarını bu bilgileri sınıfta sunmaları ve ayrıca hazırlayacakları özgün tasarımları bölüm içinde sergileyecekleri söylenir.

B. PROJE HAZIRLIKLARI (PLANLAMA):

Seçilen proje konusu doğrultusunda gruplarla planlama aşamasında projenin tüm boyutları ile alınır ve ön hazırlığı yapılır. Planlama aşamasında her detay titizlikle ele alınarak projenin başarı şansı artırılır. Bu aşamada proje için gerekli olan teknik araç gereç, eserlerin bulunduğu mekanlar, sırasıyla yapılması gereken işlemler vb. boyutlarda hazırlık yapılır. Ayrıca, proje sürecinde ulaşılabilecekleri ve elde edecekleri bilgi, not, eskiz ve görsel materyali hazırladıkları proje dosyalarına sistematik bir biçimde yerleştirmeleri istenir.

C. DERS HAZIRLIĞI:

1. Öğretim elemanı/araştırmacı Hazırlığı: Tasarım ilke ve elemanlarından tekrar, ritim, zıtlık konularının tanıtılmasına yönelik gerekli kaynak araştırması yapılır. Konu ile ilgili kavramların tanımlanmasına yönelik gerekli kaynak araştırması yapılır. Öğretim elemanı/araştırmacı, proje konusuna ilişkin hazırladığı yazılı dokümanları, altı hafta süresince her derste ne yapılacağına dair konu başlıkları listesini ve yararlanılabilecek kaynakları içeren dokümanları çoğaltıp hazırlar. Öğretmen adaylarının, farklı eserlerden araştırması yapması gerektiği vurgulanarak bu kaynaklara nasıl ulaşabilecekleri ile ilgili bilgiler verilir. Her grup elde ettikleri bilgiler ve dokümanları, gerçekleştirecekleri özgün tasarımları diğer gruplarla da paylaşabilmeleri için deney grubu öğrencilerine çalışmalarını sergileyebilecekleri facebook üzerinde *Görsel Sanat Eğitmcileri* grup sayfası oluşturmaları istenmiştir. Gruplar bu sayfada yer alan çalışmalar hakkında eleştiri ve önerilerde bulunabilecekleri söylenir. Bu uygulamanın diğer amacının öğretmen adaylarının arkadaşları ile sürekli iletişim halinde olmasını için gerçekleştirildiği söylenir. Akran ve öz değerlendirme hakkında bilgi verilerek, değerlendirme sürecinde buna önem verileceği ifade edilir.

2.Öğretmen Adaylarının Hazırlığı:

Proje çalışması ile ilgili konu bir hafta önceden, öğretmen adaylarına bilgi verilir ve buna dayalı olarak konuyla ilgili araştırma yapmaları istenir. Öğretmen adayları, çevrelerindeki tarihi, sanatsal ve kültürel eserleri inceleyerek bunlar hakkında gerekli araştırmaları yapıp bilgi toplarlar. Öğretmen adayları fotoğraf, afiş, broşür, mecmua ve değişik dergilerden tarihi, sanatsal ve kültürel mirasımızı oluşturan değerlerimizle ilgili bilgiler derler. Elde ettikleri bilgi ve materyallerden yararlanarak özgün tasarımlar yapabilmeleri için eskizler hazırlamaları istenir. Uygulama çalışması için beyaz 50 x 70 cm boyutlarında resim kağıdı, karakalem, guaj veya akrilik boya, fırça getirmeleri istenir.

D.UYARILAR (MOTİVASYON)

Öğretmen adayları ulaştıkları bilgi, doküman ve eskiz örnekleri sunarlar. Öğretim elemanı/araştırmacı konuyla ilgili kavramlar hakkında sorular yöneltilir. Öğretim elemanının öğretmen adaylarına bu bilgilerden yola çıkarak oluşturulacak tasarımların özgün olması gerektiğini söylemesi.

E. DEĞERLENDİRME

Gruplardaki öğretmen adaylarının sürece katılıp katılmadığı ve grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilir.

Öğretmen adaylarının konuya ilgisi gözlemlenir.

Öğrencilerin ilgisini, gözlemini ifade edebilme kapasitesi incelenir.

Öğretmen adaylarının proje konusu ile ilgili elde ettikleri bilgi ve dokümanların projeye uygunluğu değerlendirilir.

Yeterli olmayan gruplara, eksikleri bildirilerek bir sonraki derse kadar yapmaları gerekler söylenerek hazırlanmaları için motive edilir.

Öğretmen adaylarının malzemeleri getirip getirmediği değerlendirilir.

2. HAFTA

A. DERS HAZIRLIĞI

1. Öğretim elemanı/araştırmacı Hazırlığı

İnternette ve basılı materyallerden Tasarım ilkeleri ve elemanlarına ilişkin örnekler derlenir.

Örnekler öğretmen adaylarına gösterilerek açıklanır.

Gua boya ve akrilik boya ile ilgili uygulamalı bilgiler verilir.

2. Öğretmen adaylarının hazırlığı

Öğrenciler özgün tasarım çalışmalarını eskizlerden, kağıtlara geçirir ve yorumlama sürecine başlarlar.

Erzurum'un Kültürel ve Tarihi Değerleri hakkında hazırladıkları araştırmaları sınıf ortamında sunum programı aracılığıyla arkadaşlarına sunarlar.

B. UYARANLAR (Motivasyon)

Öğretim elemanı/araştırmacı bu derste çevremizdeki tarihi eserlerin ve kültürel özelliklerimizin bir milletin geçmişten kalan en büyük mirası olduğu ve tarihî bilgileri aktaran en önemli araçlar olduğunu bu nedenle bu konuda bilgi sahibi olmanın çok büyük bir önem taşıdığı söylenir. Öğretmen adaylarına etraflarındaki tarihi eserlerin korunmasında onlara büyük görevler düştüğü ifade edilir. Bu eserlerin ülkemizin hazineleri olduğu ve gelecek nesillere aktarılmasının büyük önem taşıdığı belirtilir. Ayrıca özgün eserler üretmenin önemi hakkında bilgi verilir.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Öğretim elemanı/araştırmacı grupların yaptıkları araştırmaları sunmalarını sağlar.

Öğretmen adaylarının görüşleri dinlenir. Ulaşılan sonuçları öğretim elemanı/araştırmacı tarafından değerlendirilip geri dönütler verilir.

D. DEĞERLENDİRME

Sunumlar sonrası akran değerlendirmesi yapılır. Sunumlardaki eksikler, araştırmaya ilişkin öneriler dinlenir.

Gruplardaki öğretmen adaylarının sürece katılıp katılmadığı ve grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilir.

Öğretmen adaylarının konuya ilgisi gözlemlenir.

Öğrencilerin ilgisini, gözlemini ifade edebilme kapasitesi incelenir.

Öğretmen adaylarının proje konusu ile ilgili elde ettikleri bilgi ve dokümanların projeye uygunluğu değerlendirilir.

Yeterli olmayan gruplara, eksikleri bildirilerek bir sonraki derse kadar yapmaları gerekler söylenerek hazırlanmaları için motive edilir.

Öğretmen adaylarının malzemeleri getirip getirmediği değerlendirilir.

3. HAFTA

A. DERS HAZIRLIĞI

1. Öğretim elemanı/araştırmacı Hazırlığı

Kazanımlara yönelik öğretmen adaylarına göstermek için tasarım çalışmaları ile ilgili çeşitli örnekler atölyeye getirilir.

Atölyeye getirilen tasarım örnekleri yapılacak çalışma öncesinde öğretmen adaylarının çalışma hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için panoya asılarak sergilenir.

Tasarım ilke ve elemanları konusu hakkında hazırlanan sunu power point sunusu haline getirilip öğretmen adaylarına sunulur.

Bir sonra ki hafta üç boyutlu çalışmalara geçileceği söylenir. Bunun için malzeme seçiminde sınırlama olmadığı, hazır malzeme, karton, metal, alçı, ahşap gibi malzemeler kullanabilecekleri söylenir.

2. Öğretmen adaylarının hazırlığı

Öğrenciler konu ile ilgili hazırladıkları araştırmaları sınıf ortamında power point programı

aracılığıyla arkadaşlarına sunarlar.

Gruplar özgün çalışmalarına devam ederler.

B. UYARANLAR (Motivasyon)

Öğretim elemanı, öğretmen adaylarının atölyeye getirdikleri materyaller üzerine konuşmalarına fırsat verir.

Tasarımlarda olması gereken özellikler vurgulanarak yapılan çalışmalar öğretmen adayları ile değerlendirilir. Ders süresi sonunda yapılan çalışmalar panoda sergilenir.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Öğretim elemanı/araştırmacı grupların yaptıkları araştırmaları sunmalarını sağlar.

Öğretmen adaylarının görüşleri dinlenir. Ulaşılan sonuçları öğretim elemanı/araştırmacı tarafından değerlendirilip geri dönütler verilir.

D. DEĞERLENDİRME

Sunumlar ve tasarım çalışmaları öğretmen adaylarına akran ve öz değerlendirme şeklinde değerlendirmeleri sağlanır.

4. HAFTA

A.DERS HAZIRLIĞI

1. Öğretim elemanı/araştırmacı Hazırlığı

Tasarım çalışmaları ile ilgili örnekler yapılacak çalışma öncesinde öğretmen adaylarının çalışma hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için atölyede panoya asılır.

Üç boyutlu çalışmalarda kullanılacak malzeme bilgileri verilir.

Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemleri alınır.

2. Öğretmen adaylarının hazırlığı

Öğretmen adayları konuyla ilgili malzemelerini yanlarında getirirler ve arkadaşlarına kısaca tanıtımını yaparlar.

Araç-Gereçler: Ahşap, alçı, karton, makas, cetvel, maket bıçağı, yapıştırıcı, hazır malzemeler.

B. UYARANLAR (Motivasyon)

Öğretmen adayları özgün tasarımlar yapabilmeleri ve düşündüklerini uygulayabileceklerini yönünde motive edilir.

Malzeme ve teknik hakkında bilgi verilir.

Grupların gerçekleştirdiği çalışmalar karşılaştırarak yapıcı yönde eleştirir.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Öğretmen adayları yeterince fikirlerini söyleme ve paylaşma fırsatı verildikten sonra uygulama yapabilmeleri için araç gereçlerini hazırlamaları sağlanır.

Çalışmalar yapılırken özgün ve estetik düşünmenin gerekliliği vurgulanır.

D. DEĞERLENDİRME

Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı ve grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilir.

Öğrencilerin konuya ilgisi gözlemlenir.

Öğrencilerin ilgisini, gözlemini ifade edebilme kapasitesi incelenir.

Öğrencilerin malzemeleri getirip getirmediği değerlendirilir.

5. HAFTA**A.DERS HAZIRLIĞI****1. Öğretim elemanı/araştırmacı Hazırlığı**

Öğretim elemanı üç boyutlu çalışma için araç gereçleri uygulamada kullanılmak üzere hazırlar.

Ders ile ilgili gerekli güvenlik, sağlık ve temizlik önlemleri alınır.

2. Öğretmen adaylarının hazırlığı

Öğrenciler daha önce başladıkları çalışmalarını tamamlamak için eksiklerini gidererek derse hazırlıklı gelirler.

a) Araç-Gereçler: Ahşap, alçı, karton, makas, cetvel, maket bıçağı, yapıştırıcı, hazır malzemeler.

B. UYARANLAR (Motivasyon)

Özgün çalışmanın önemi üzerinde durulur.

Grupların düşüncelerini gerçekleştirebileceklerine inanmaları sağlanır.

Öğretmen adaylarının proje süreci sonunda gerçekleştirdikleri çalışmalarını karşılaştırarak yapıcı yönde eleştirir.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Öğretmen adaylarının fikirlerini söyleme ve paylaşma fırsatı verildikten sonra uygulama yapabilmeleri için araç gereçlerini hazırlamaları sağlanır.

Çalışmalar yapılırken özgün ve estetik düşünmenin gerekliliği vurgulanır.

E.DEĞERLENDİRME

Süreç sonunda akran ve öz değerlendirme yapmaları sağlanır.

Her öğrencinin sürece katılıp katılmadığı ve grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilir.

Öğrencilerin konuya ilgisi gözlemlenir.

Öğrencilerin ilgisini, gözlemini ifade edebilme kapasitesi incelenir.

EK 4. Madde Analizleri

Soru	Gruplar	Seçenekler						P ve D Değerleri	
		A	B	C	D	E	Boş	P	D
	Ü. G.	2	1	1	1	10	0	P	0.46
	A. G.	4	6	1	0	4	0	D	0.40
	Ü. G.	13	1	0	1	0	0	P	0.83
	A. G.	12	0	2	0	1	0	D	0.06
	Ü. G.	0	2	12	1	0	0	P	0.83
	A. G.	1	0	13	1	0	0	D	-0.06
	Ü. G.	0	1	12	2	0	0	P	0.46
	A. G.	2	5	2	3	0	3	D	0.66
	Ü. G.	12	2	1	0	0	0	P	0.86
	A. G.	14	0	1	0	0	0	D	-0.13
	Ü. G.	1	11	0	0	3	0	P	0.70
	A. G.	0	10	0	1	4	0	D	0.06
	Ü. G.	1	1	1	3	9	0	P	0.60
	A. G.	3	1	2	0	9	0	D	0.00
	Ü. G.	10	1	2	0	2	0	P	0.56
	A. G.	7	3	2	1	1	1	D	0.20
	Ü. G.	0	13	2	0	0	0	P	0.83
	A. G.	0	12	0	2	1	0	D	0.06
	Ü. G.	1	1	0	8	5	0	P	0.43
	A. G.	2	1	1	2	8	1	D	-0.20
	Ü. G.	2	0	11	1	1	0	P	0.66
	A. G.	1	1	9	0	2	2	D	0.13
	Ü. G.	10	0	2	3	0	0	P	0.63
	A. G.	9	4	0	1	1	0	D	0.06
	Ü. G.	14	1	0	0	0	0	P	0.76
	A. G.	9	0	0	4	2	0	D	0.33
	Ü. G.	0	0	2	12	1	0	P	0.70
	Ü. G.	0	0	3	1	10	1	P	0.40
	A. G.	3	4	5	1	2	0	D	0.53
	Ü. G.	0	0	3	12	0	0	P	0.70
	A. G.	2	0	0	9	4	0	D	0.20
	Ü. G.	2	5	6	1	1	0	P	0.20
	A. G.	3	4	0	3	3	2	D	0.40
	Ü. G.	0	0	14	1	0	0	P	0.83
	A. G.	0	2	11	2	0	0	D	0.20
	Ü. G.	15	0	0	0	0	0	P	0.63
	A. G.	4	2	0	4	5	0	D	0.73
	Ü. G.	3	3	1	2	6	0	P	0.33
	A. G.	2	1	2	5	4	1	D	0.13
	Ü. G.	0	1	11	2	1	0	P	0.73
	A. G.	0	3	11	1	0	0	D	0.00
	Ü. G.	0	7	4	3	1	0	P	0.10
	A. G.	0	9	3	0	3	0	D	0.20
	Ü. G.	1	1	3	2	8	0	P	0.36
	A. G.	3	2	2	5	3	0	D	0.33
	Ü. G.	2	8	3	2	0	0	P	0.30
	A. G.	4	1	5	5	0	0	D	0.46
	Ü. G.	10	1	1	3	0	0	P	0.50
	A. G.	5	2	4	1	2	1	D	0.33
	Ü. G.	0	3	2	1	9	0	P	0.43
	A. G.	0	3	5	3	4	0	D	0.33
	Ü. G.	0	1	13	1	0	0	P	0.60
	A. G.	3	5	5	0	1	1	D	0.53
	Ü. G.	0	1	4	1	9	0	P	0.53

	A. G.	2	0	2	9	1	1	D	0.20
	Ü. G.	12	0	2	0	1	0	P	0.86
	A. G.	14	1	0	0	0	0	D	-0.13
	Ü. G.	0	13	1	1	0	0	P	0.80
	A. G.	0	11	2	2	0	0	D	0.13
	Ü. G.	0	0	13	2	0	0	P	0.70
	A. G.	1	4	8	0	2	0	D	0.33
	Ü. G.	0	1	11	2	1	0	P	0.70
	A. G.	0	2	10	2	1	0	D	0.06
	Ü. G.	0	0	1	14	0	0	P	0.86
	A. G.	0	2	1	11	1	0	D	0.20
	Ü. G.	3	10	1	1	0	0	P	0.43
	A. G.	0	3	1	7	0	4	D	0.46
	Ü. G.	2	1	4	6	2	0	P	0.36
	A. G.	5	1	3	5	0	1	D	0.06
	Ü. G.	0	11	3	1	0	0	P	0.56
	A. G.	2	6	5	2	0	0	D	0.33
	Ü. G.	0	1	12	1	1	0	P	0.63
	A. G.	0	0	7	3	4	1	D	0.33
	Ü. G.	0	10	1	4	0	0	P	0.70
	A. G.	1	11	1	1	0	1	D	-0.06
	Ü. G.	0	2	12	1	0	0	P	0.76
	A. G.	0	0	11	0	4	0	D	0.06
	Ü. G.	9	2	2	0	2	0	P	0.40
	A. G.	3	3	2	5	1	1	D	0.40
	Ü. G.	2	0	2	10	1	0	P	0.56
	A. G.	3	1	1	7	3	0	D	0.20
	Ü. G.	9	1	1	2	2	0	P	0.33
	A. G.	1	6	3	2	3	0	D	0.53
	Ü. G.	1	2	5	3	4	0	P	0.36
	A. G.	1	2	2	3	3	0	D	0.13
	Ü. G.	1	2	2	3	7	0	P	0.50
	A. G.	1	5	5	2	1	1	D	0.33
	Ü. G.	0	3	10	1	1	0	P	0.50
	A. G.	5	1	5	3	1	0	D	0.33
	Ü. G.	11	2	1	1	0	0	P	0.63
	A. G.	8	2	0	2	2	1	D	0.20
	Ü. G.	5	9	1	0	0	0	P	0.43
	A. G.	3	4	4	2	1	1	D	0.33
	Ü. G.	1	4	7	2	1	0	P	0.30
	A. G.	2	7	2	3	1	0	D	0.33
	Ü. G.	10	1	2	0	2	0	P	0.36
	A. G.	1	4	5	2	3	0	D	0.60
	Ü. G.	0	14	1	0	0	0	P	0.60
	A. G.	3	4	0	4	4	0	D	0.66
	Ü. G.	0	3	10	2	0	0	P	0.50
	A. G.	1	2	5	2	4	1	D	0.33
	Ü. G.	3	5	1	6	0	0	P	0.30
	A. G.	5	1	1	3	5	0	D	0.20
	Ü. G.	0	0	0	0	15	0	P	0.70
	A. G.	2	3	3	1	6	0	D	0.60
	Ü. G.	2	3	1	7	2	0	P	0.13
	A. G.	3	2	3	4	2	1	D	0.00
	Ü. G.	3	9	3	0	0	0	P	0.56
	A. G.	3	8	0	2	2	0	D	0.06
	Ü. G.	3	1	7	1	3	0	P	0.53
	A. G.	1	1	9	1	3	0	D	-0.13
	Ü. G.	10	2	3	0	0	0	P	0.36
	A. G.	1	2	4	4	3	1	D	0.60
	Ü. G.	0	2	8	5	0	0	P	0.33

	A. G.	2	2	6	1	2	2	D	-0.06
	Ü. G.	4	10	1	0	0	0	P	0.60
	A. G.	1	8	0	2	4	0	D	0.13
	Ü. G.	0	0	3	7	5	0	P	0.23
	A. G.	6	0	3	0	4	2	D	0.46
	Ü. G.	2	1	0	1	11	0	P	0.63
	A. G.	2	0	3	1	8	1	D	0.20
	Ü. G.	0	0	2	12	1	0	P	0.76
	A. G.	0	1	1	11	2	0	D	0.06
	Ü. G.	10	1	1	2	1	0	P	0.50
	A. G.	5	3	0	6	1	0	D	0.33
	Ü. G.	1	2	2	6	4	0	P	0.40
	A. G.	0	2	2	6	3	2	D	0.00
	Ü. G.	9	0	2	3	1	0	P	0.56
	A. G.	8	1	2	4	0	0	D	0.06
	Ü. G.	2	9	1	3	0	0	P	0.36
	A. G.	1	2	4	6	2	0	D	0.46
	Ü. G.	1	1	12	1	0	0	P	0.76
	A. G.	1	2	11	1	0	0	D	0.06
	Ü. G.	9	0	2	1	3	0	P	0.43
	A. G.	4	3	0	6	1	1	D	0.33
	Ü. G.	0	2	2	11	0	0	P	0.50
	A. G.	1	2	2	4	5	1	D	0.46
	A. G.	3	4	2	4	0	2	D	0.40
	Ü. G.	0	0	3	10	2	0	P	0.43
	A. G.	1	2	4	3	4	1	D	0.46
	Ü. G.	0	1	1	0	13	0	P	0.60
	A. G.	1	5	3	1	5	0	D	0.53
	Ü. G.	8	0	1	4	2	0	P	0.33
	A. G.	2	2	4	4	2	1	D	0.40
	Ü. G.	0	2	5	5	3	0	P	0.16
	A. G.	3	6	3	0	3	0	D	0.33
	Ü. G.	2	6	3	0	4	0	P	0.30
	A. G.	3	3	1	4	3	1	D	0.20
	Ü. G.	6	4	0	4	1	0	P	0.23
	A. G.	1	7	2	3	1	1	D	0.33
	Ü. G.	1	4	8	1	1	0	P	0.43
	A. G.	3	2	5	0	5	0	D	0.20
	Ü. G.	6	2	0	3	4	0	P	0.13
	A. G.	10	1	1	3	0	0	D	0.26
	Ü. G.	0	10	2	3	0	0	P	0.46
	A. G.	0	4	6	5	0	0	D	0.40
	Ü. G.	2	3	7	0	3	0	P	0.26
	A. G.	5	1	1	3	5	0	D	0.40
	Ü. G.	7	1	7	0	0	0	P	0.30
	A. G.	2	3	4	1	4	1	D	0.33

EK 5. Çalışma Takvimi

Yapılacak İşler	1. Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Alt soruların, bilgi kaynaklarının, bilgi toplama araçlarının belirlenmesi.						
Bilgi toplama araçlarının geliştirilmesi ve bilgi toplama sürecine ilişkin işbölümünün yapılması- Tasarım Çalışmaları						
Kütüphane ve İnternet Taraması-Tasarım Çalışmaları						
Uzmanlarla görüşme-Tasarım Çalışmaları						
Toplanan bilgilerin güvenilirliğinin denetlenmesi ve belirlenen alt sorulara cevap olacak biçimde düzenlenmesi-Tasarım Çalışmaları						
Grafik, tablo gibi farklı bilgi formlarına olan gereksinimin tartışılması ve gerekli olanların hazırlanması- Tasarım Çalışmaları						
Resim, fotoğraf gibi görsel malzemenin seçilmesi- Tasarım Çalışmaları						
Raporun, planda belirtilen ölçütlere göre oluşturulması- Tasarım Çalışmaları						
Sunu için, rapordan anlamlı bir özetin yapılması- Tasarım Çalışmaları						
Proje Sergisi						

file:///C:/Users/dell/Downloads/5000048839-5000066310-1-PB.pdf

adresinden

uyarlanmıştır [Erişim Tarihi: 09.09.2015].

EK 6. Ölçek Kullanma İzni

22 Kasım 2015 10:32 Pazar tarihinde acazu aytek <acazu@yahoo.com.tr> şöyle yazdı:

Merhaba Ebru hanım

Temel Tasarım Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini araştırmam için kullanabilirsiniz. Ancak atıfı bulunduğunuzda dair bana tekrar tezinizin başlığı, vb.kunye bilgileri ve kaynakçasını (tamı olmasa da ulinti yapıldığı kısım) ve de ölçeğinizi ilahmetinizi istiyorum.

Oğuz beye de selamlar.

İyi çalışmalar.

Doç.Dr.C.Arzu Aytekin

From: ebru amel <abruamil@yahoo.com>;

To: acazu@yahoo.com.tr <acazu@yahoo.com.tr>

Subject: Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği kullanma izni

Sent: Thu, Nov 19, 2015 11:15:39 AM

Sayın Doç.Dr.Cernile Arzu Aytekin hocam, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-iş Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans yapmaktayım. Danışmanım Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ'ın danışmanlığında "*PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ*" başlıklı yüksek lisans tez araştırmamda sizin hazırladığınız **Temel Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeğini** izniniz olursa size atıf yaparak tezimde kullanmak istiyorum. Ölçeğiniz kullanma izni vermeniz umuduyla iyi günler dilerim.

Saygılarımla

Okutman Ebru Amel TÖLÜCE

Atatürk Üniversitesi

K.K.Eğitim Fakültesi

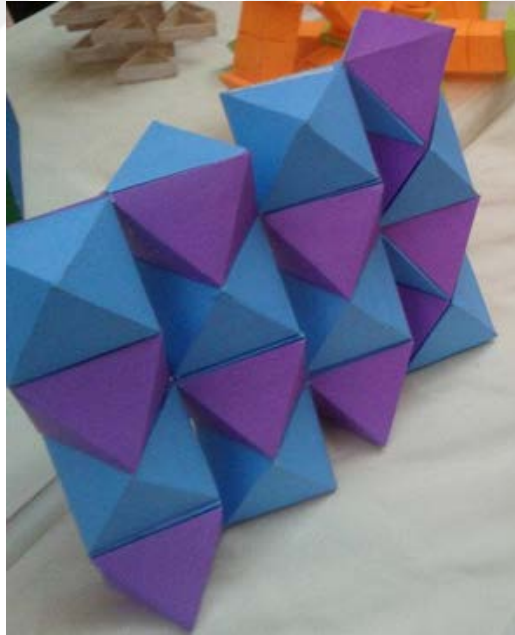
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

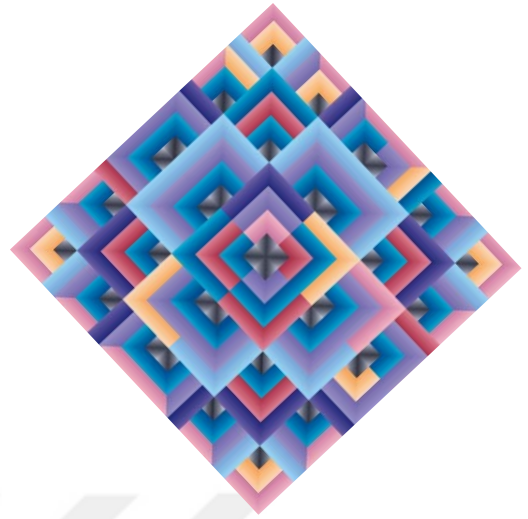
Resim-iş Eğitimi A.B.D.

Yoncalık Yerleşkesi-Erzurum

05053500945

EK 7. Proje çalışmalarından rnekler (Erzurum'da bulunan tarihi eserlerdeki süsleme öğeleri ve tasarımı alışması)-I





ERZURUM DOKUMALARI

PROJE YÜRÜTEN ÖĞRETİM ÜYESİ: Ebru Amil TULUCE

PROJE HAZIRLAYANLAR:

YELİZ TUFANÇLI
ONUR KURT
Günay TAPAR
Melek BOZAN

HALI DOKUMACILIĞI

Hali Dokumacılığı

Eski adı "Kali-Kalo" / "Hali Şehri" olan Erzurum'un hali sanatında da zengin örnekler vardır. Pozitif Halden beri süregelen Ayva Türk hali geleneğinin desen, malzeme, teknik, renk ve kompozisyon anlayışının devam ettirildiği tarihi Erzurum halıcılığı, son yıllarda Halk Eğitim Müdürlüğü ve Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hali Atölyesi'nde yaşatılmaya çalışılmakta, kök boyalar kullanılarak renk açısından son derece canlı hali örnekleri verilmektedir.

Bu halılarda Türk düğümü (Gördes) kullanılmaktadır. Genellikle geometrik kompozisyonda dokunan halılarda, çengel, Türkmen şalı, yıldız, ejder, oğ damgası, kupe motifleri yaygın olarak görülmektedir. Malzemesi tamamıyla yün olan halılarda lacivert, kırmızı, kahverengi, krem, mavi renkler tercih edilmiştir.

GOŞKEN (BARDIZ) KİLİMLERİ

Erzurum'un kuzeydoğu ilgelerinden Şenkaya, düz dokumaları, kendine has yöresel özelliklerinin yanı sıra Anadolu'daki diğer yaygınlara dikkat çekmektedir. Geometrik desenlerin ağırlıklı olduğu yöre dokumalarında, dokuma tekniklerine göre Goşken, Göğün, Bardız gibi yöresel adlar kullanılmaktadır. Düz dokuma yaygınlının malzemesi yündür. Siyah, kahverengi ve beyaz renkli yünler boyamadan saf olarak kullanılır. Boyalar eskiden doğal malzeme ve bitkilerden elde edilmiş olup, günümüzde sentetik ve doğal boyalar birlikte kullanılmaktadır. Kırmızı, siyah, kahverengi, yeşil ve beyaz renkler hakimdir. Kilimler tek şak (parça) halinde dokunmaktadır.

Kilimler, ağaç tozlarıyla çözülmüş yün çözgü üzerine yün ipkiler kullanılarak dokunur. Kilimde genellikle geometrik motifler uygulanır. Bu motif ve desenler yöre insanının duyguları ve düşüncelerini ifade eder. Dokuma yapılan diğer yörelerde olduğu gibi Şenkaya da da ilkbahar ve sonbahar aylarında koyun, kuzu kırkım yapılarak, yapağ (yün) tokaçlarla bol suyla yıkanır. Yıkanan yünler gölgede kurutulur, dedma danılan işleme yünler baktırandan ayrılır. Yün tereklandıktan sonra kelep-çile haline getirilir. Yünün ipik haline getirilmesinde tezi kullanılmaktadır. Kilimde kullanılan ipik iplere çözü-eriz, yün iplere atık arpaç ve desen ipine yüz ipi, çığıt ipi, nekaç ipi denilmektedir. Çözü, atık ve nekaç ipi çift kullanılmaktadır.

EHRAM

Erzurum'da ehram denince akla, tamamıyla koyun yününden örülmüş, kadınların dış giysi olarak kullandıkları ve tek parça örtüldükleri sokak giysisi akla gelir. Eski Erzurum'da ehramlar culla denilen dokuyucular tarafından dokunurdu. Cullolar sokakla diktikleri 80-90 cm. boyundaki 3-5 demir çubukla ellerindeki ipik yumağını gerer ve böylece çubuklar önünde bir baştan bir başa gidip gelerek ehram dokunurdu.

Ehram dokumacılığında kullanılan ipileri bakım işleri herhang bir makine kullanılmadan yapılmaktadır. Ehramlık ipiler ne kadar ince bakılmışse o kadar kıymetli olurdu. Ehramlar saf koyun yününden dokunur. Koyunun üzerindeki doğal renkler tercih edildiği için renk olarak siyah, beyaz, kırmızı, boz, çekeri boz, kahverengi renler yaygındır.

Ehramlarda nakış olarak saat kordonu, pirinç deni, kıymış çözü, meşin dalı, çeviz kanadı, arıkta, uçan kuz, elma şerh, yıldız oynayış, çark yıldız, elmas kupe, mercimek, an dala konda, çeylan boynuzu, nar çiçeği, mum desteği, saç örgüsü, burma, düz sıra, tavani örmeği vb. motifler kullanılmıştır.





ÖZGEÇMİŞ

1. Adı ve Soyadı:

2. Kişisel Bilgiler

Uyruğu : T.C.
 Doğum Yeri : ERZURUM- İspir
 Doğum Tarihi : 1973
 e-posta : abruamil@yahoo.com

3. Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Diploma Kurum	Aldığı Yıl
Lisans	Resim-İş Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	1995
Yüksek Lisans	Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	

4. İş Deneyimi

1995- Milli Eğitim Bakanlığı-Resim-iş Öğretmenliği

1997- Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi-Okutman

Yüksek Lisans Tez Konusu: PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ